

Heike Schmitz
Gracyanne Freire de Araujo
(Organizadoras)



CADERNO DE TRABALHOS

III Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação e
I Encontro Internacional de Pesquisa Empírica em Educação –
Tema: A Escola em Tempo Integral

ISSN 2237-0889

São Cristóvão - SE

Maio /2014

© Heike Schmitz; Gracyanne Freire de Araujo, 2014.

Todos os direitos de produção técnica reservados aos organizadores.

É proibida a reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, sem a prévia autorização dos organizadores e autores.

ISSN 2237-0889

Projeto gráfico e Diagramação

Juliano Mota Parente

Coordenação Editorial

HeikeSchmitz

Comitê Científico

Profa. Dra. Heike Schmitz / Professora da Universidade Federal de Sergipe;
Profa. M.Sc. Gracyanne Freire de Araujo / Professora da Universidade Federal de Sergipe;
Diana Viturino Santos / Aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe
Profa. M.Sc. Marília Menezes Nascimento Souza / Professora da Universidade Federal de Sergipe
Prof. M.Sc. Neilson Santos Meneses / Professora da Universidade Federal de Sergipe;
Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório / Professor da Universidade Federal da Bahia;
Prof. Dr. Wolfram Rollett / Professor da Pädagogische Hochschule Freiburg;

Os textos que integram este Caderno de Trabalhos são de inteira responsabilidade dos autores.

Universidade Federal de Sergipe

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos

Av. Marechal Rondon s/n, Jardim Rosa Elze

49100-000 São Cristóvão- Sergipe

Tel. (79) 2105-6757

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

APOGEU - Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação
2014. Todos os direitos reservados.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação (3 :
2014, : São Cristóvão, SE)

S471c Caderno de trabalhos [recurso eletrônico] : III Seminário
Nacional de Política e Gestão da Educação e I Encontro
Internacional de Pesquisa Empírica em Educação : Tema : A
escola em tempo integral : 26 a 28 de março de 2014, São
Cristóvão, SE / Heike Schmitz, Gracyanne Freire de Araujo
(Organizadoras). – São Cristóvão : Universidade Federal de
Sergipe, Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação, 2014.

373 p. il.

Disponível em: <apogeu.ufs.br>

ISSN 2237-0889

1. Educação e Estado. 2. Escolas – Organização e
administração. 3. Educação integral. I. Schmitz, Heike. II.
Araujo, Gracyanne Freire de. III. Título. IV. Título: Encontro
Internacional de Pesquisa Empírica em Educação.

CDU 37.014.5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
PALESTRAS	08
Escola em Tempo Integral na Alemanha: Ampliação e consolidação, justificativa baseada em argumentos político - educacionais e fundamentos teóricos	09
Wolfram Rollett	
Concepções da Escola em Tempo Integral: motivos para uma política em prol da educação em tempo integral no Brasil	21
Veronica Branco	
O Estudo sobre o Desenvolvimento de Escolas em Tempo Integral na Alemanha	40
Wolfram Rollett	
Pesquisa: Educação Integral, Educação Integrada e Educação em Tempo Integral	52
Gesuína de Fátima Elias Leclerc	
A escola em tempo integral na Alemanha: Cooperação entre diferentes grupos de profissionais: Experiências – Demandas – Percepções	61
Ilse Kamski	
O Programa Mais Educação em Sergipe	76
Ângela Maria de Carvalho Machado Neusvaldo Silva Lima	
TRABALHOS	87
GT 1: POLÍTICAS E GESTÃO EM PROL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	88
Um primeiro olhar sobre o programa piloto de escola pública estadual de tempo integral: uma nova política pública ao ensino médio em Belém do Pará?	89
Claudio Nascimento da Costa Ney Cristina Monteiro de Oliveira	
Programa Mais Educação: impactos e desafios para uma escola de tempo	112

integral

Solange França Oliveira Viana

Educação integral e relações étnicorraciais na escola: a oficina de capoeira no programa mais educação 130

Diana Viturino Santos
Fernando José Ferreira Aguiar

A monitoria no programa “mais educação”: possíveis contribuições do coordenador pedagógico na formação e acompanhamento de monitores 152

Samantha Nunes de Oliveira Almeida
Robinson Moreira Tenório

Educação integral ou educação integrada em tempo integral: um encontro entre Gramsci e Anísio Teixeira 167

Claudete Rejane Blatt

Programa Mais Educação: uma perspectiva de educação integral em tempo integral 179

Valdson José de Santana Junior
Aila Santana Amorim Silva

Cultura e práticas escolares na perspectiva da educação integral no campo 194

Aline da Conceição Miguel

O Programa “Mais Educação” na escola municipal Edmar José da Cruz nos anos de 2012 e 2013 211

Robson Cledson de Jesus Dias
Geovania Falcão de Melo Dias
Neilton Falcão de Melo

Programa Mais Educação: a plausibilidade dos argumentos a favor da jornada escolar no Brasil e em Sergipe 225

Mônica Silveira Santana
Heike Schmitz

Limites e possibilidades na implementação do Programa Mais Educação no município de Lagarto/SE 244

Aíla Santana de Amorim Silva
Diana Viturino Santos
Heike Schmitz

GT2: POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	265
Políticas de educação do campo nas escolas rurais/ribeirinhas de Parintins: algumas reflexões	266
Angelita Maria Rodrigues Assunção Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos	
Os impactos do software Enscer para a aprendizagem em matemática dos alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental da escola municipal Jessé da Silva Prado	280
Neilton Falcão de Melo Avanuzia Dias da Silva Falcão Luciana Conceição Bomfim dos Santos	
GT3: POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	294
Breve comparação dos cursos de licenciatura em ciências biológicas em Sergipe: o que diz o projeto pedagógico	295
Bruno dos Santos Andrade Carlos Alberto Vasconcelos	
GT4: Políticas e Programas para outras modalidades de ensino	312
Matrizes estéticas e culturais do Carimbó contemporâneo em Marapanim	313
Mateus dos Santos Galúcio Ayrton Senna Paixão da Silva Carlos José Correa de Lima	

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação - APOGEU desenvolve pesquisas no campo da avaliação, da política, da organização e da gestão da educação, compreendendo a multidirecionalidade e a multiplicidade de atores envolvidos na formação, formulação e implementação da política pública e nos diferentes contextos educativos. Busca privilegiar estudos que tragam possibilidades de reflexão sobre as políticas públicas de educação em Sergipe. Congrega as seguintes dimensões de pesquisa: Macro: pesquisas sobre sistemas educacionais e políticas educacionais ao nível federal, estadual e municipal; Meso: pesquisas sobre organizações de ensino e sua devida gestão e organização; Micro: pesquisas sobre atores que atuam no sistema político e nas organizações de ensino ou são com os mesmos envolvidos.

O III Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação e I Encontro Internacional de Pesquisa Empírica em Educação – Tema: A Escola em Tempo Integral teve como objetivo socializar experiências nacionais e internacionais de políticas educacionais em prol da Escola em Tempo Integral como também da sua implementação em instituições de ensino. O tema Escola em Tempo Integral se torna pertinente diante da atual proposta para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê que 50% das escolas públicas de Educação Básica desenvolvam suas atividades em jornada ampliada, para um período mínimo de sete horas diárias. As escolas das redes estaduais e municipais, como também os Colégios de Aplicação, mantido pela rede federal, buscam ou já começam a implementar – com suporte do Programa Mais Educação – uma nova organização do trabalho pedagógico, inclusive com a cooperação de atores não-escolares da sociedade civil.

Este Caderno de Trabalhos cumpre a função de sistematização e divulgação das pesquisas e ensaios apresentados no evento em questão. No entanto, mais do que isso, revela as produções de professores/alunos/pesquisadores da Educação Básica e da Educação Superior do estado de Sergipe, de outros estados brasileiros, como também de pesquisadores da Alemanha. É um importante instrumento para o registro das pesquisas, experiências e práticas educativas. Espera-se, desta forma, contribuir para um melhor embasamento das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação.



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

PALESTRAS

PALESTRA

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA ALEMANHA: AMPLIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO, JUSTIFICATIVA BASEADA EM ARGUMENTOS POLÍTICO- EDUCACIONAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Wolfram Rollett

[Tradução Heike Schmitz]



Escola em Tempo Integral na Alemanha **Ampliação e consolidação, justificativa baseada** **em argumentos político-educacionais** **e fundamentos teóricos**

Wolfram Rollett

Instituto de Educação
Universidade de Pedagogia Freiburg

Tradução: Heike Schmitz



Sumário

- Contexto e números referentes à ampliação nacional do panorama da escola em tempo integral
- Definição do conceito „Escola em Tempo Integral“ pela Conferência dos Secretários de Educação (Kultusministerkonferenz/KMK)
- Argumentação pedagógica e político-educacional para a implementação da Escola em Tempo Integral
- Fundamentação teórica : Quadro da qualidade de eficácia da Escola em Tempo Integral de Holtappels (2010)
- Quadro da qualidade da oficina „Organização e desenvolvimento da Escola em Tempo Integral “ (HOLTAPPELS; KAMSKI; STECHER, 2009)



Introdução

- Tradicionalmente as escolas alemãs funcionam apenas em tempo parcial (um turno).
 - A escola começa às 8:00h e termina entre 12:00h e 14:00h.
- Há 10 anos atrás, as escolas começaram a implementar um funcionamento em tempo integral.
- Os motivos da mudança foram os resultados – na percepção alemã – não satisfatórios da avaliação internacional PISA, no ano 2000.

Um olhar no
passado:

As posições no
ranking dos 31
países, que
participaram em 2000
da avaliação
internacional
PISA

LEISTUNGEN im Lesen	LEISTUNGEN in Mathematik	in den Natur- wissenschaften
PISA-Studie der OECD RANG	PISA-Studie der OECD RANG	PISA-Studie der OECD RANG
1 Finnland	1 Japan	1 Südkorea
2 Kanada	2 Südkorea	2 Japan
3 Neuseeland	3 Neuseeland	3 Finnland
4 Australien	4 Finnland	4 Großbritannien
5 Island	5 Australien	5 Kanada
6 Südkorea	6 Kanada	6 Neuseeland
7 Großbritannien	7 Schweiz	7 Australien
8 Japan	8 Großbritannien	8 Österreich
9 Schweden	9 Belgien	9 Island
10 Österreich	10 Frankreich	10 Schweden
11 Belgien	11 Österreich	11 Tschechien
12 Island	12 Dänemark	12 Frankreich
13 Norwegen	13 Island	13 Norwegen
14 Frankreich	14 Lichtenstein	14 USA
15 USA	15 Schweden	15 Ungarn
16 Dänemark	16 Island	16 Island
17 Schweiz	17 Norwegen	17 Belgien
18 Spanien	18 Tschechien	18 Schweiz
19 Tschechien	19 USA	19 Spanien
20 Italien	20 Deutschland	20 Deutschland
21 Deutschland	21 Ungarn	21 Polen
22 Lichtenstein	22 Russland	22 Dänemark
23 Ungarn	23 Spanien	23 Mexiko
24 Polen	24 Polen	24 Italien
25 Griechenland	25 Lettland	25 Lichtenstein
26 Portugal	26 Italien	26 Griechenland
27 Russland	27 Portugal	27 Russland
28 Lettland	28 Griechenland	28 Lettland
29 Luxemburg	29 Luxemburg	29 Portugal
30 Mexiko	30 Mexiko	30 Luxemburg



Alerta PISA 2000

- O desempenho em compreensão de leitura, em matemática e nas ciências naturais dos alunos alemães, na idade de 15 anos, era na média fraco.
 - Os alunos alemães se encontram, na estatística, significativamente abaixo da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).
 - Acima de 20 por cento dos alunos mostram um desempenho referente à compreensão de leitura tão fraco que foram considerados „não aptos para uma formação profissional“.
 - Para pessoas sem formação profissional qualificada não tem empregos suficientes na Alemanha.
- Os resultados da avaliação PISA atraíram grande atenção da sociedade.

Destaques na discussão:

„Choque PISA“

„Catástrofe educacional“

Avaliação PISA: A catástrofe nova da educação: Os alunos alemães são estúpidos?



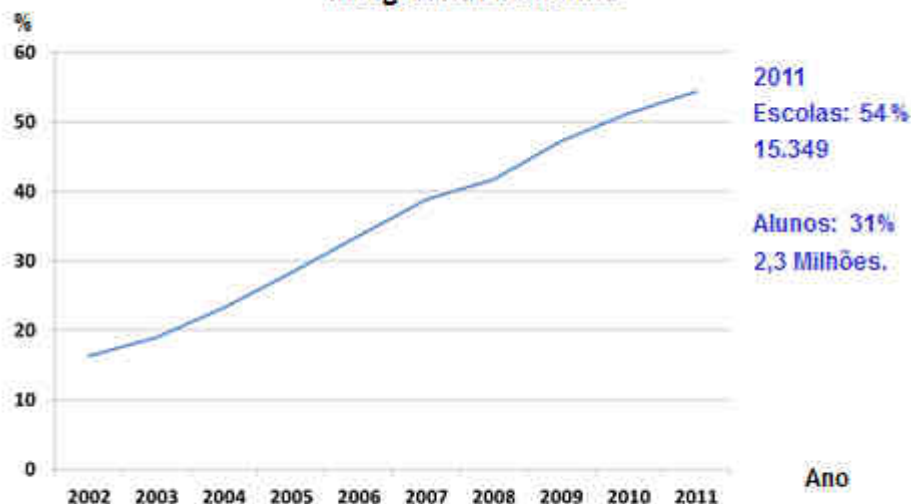
Edição Revista
Spiegel do
13/12/2001



Exemplos de medidas dos 16 estados da República Federativa da Alemanha

- (Re)implementação da Inspeção Escolar;
- Acordo sobre padrões educacionais e aproximação do currículo escolar e formas de escolas entre os estados;
- Avaliação nacional orientada no currículo escolar;
 - Distribuída aos diversos anos escolares;
 - Tendência de uma prova centralizada para adquirir a certificação do ensino médio;
- Tendência para uma autonomia da escola;
- Fortalecimento da formação continuada de professores;
- **Ampliação do número de escolas em tempo integral**

Percentual de escolas de educação básica com oferta em tempo integral na Alemanha



Estatística da Conferência dos Secretários de Educação (2013)
www.kmk.org



Por que a decisão a favor da Escola em Tempo Integral?

- Na avaliação PISA (2000) os países com um panorama bem consolidado de escolas em tempo integral foram os bem sucedidos
 - Contudo, nenhum país com sistema escolar de um único turno.
 - Demanda/Reivindicação por mudança fundamental da cultura de ensino e aprendizagem nas escolas
 - No sentido de: individualização, promoção/suporte e orientação do aluno
 - Reconheceu-se que isso não pode se realizar numa escola em tempo parcial.
- ➔ Seguiram grandes programas de investimentos pela União e também pelos estados para a ampliação do número de escolas em tempo integral.



Programa de Investimento do Governo alemão

- Programa de Investimento „Futuro, Educação e Cuidado“ („Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003-2009)
 - 4 bilhões de Euros para reformas na infraestrutura em mais de 8.000 escolas.
 - O provimento das escolas (configuração pedagógica e recursos humanos) é responsabilidade financeira dos estados.
- Programa Complementar „Ideias para mais! Aprender o dia todo“ („Ideen für mehr! Ganztägig lernen,“) (mais de 4 Milhões de Euros por ano)
 - Implementar agências de serviços em todos os estados;
 - Organizar serviço de informações para escolas, de formação continuada e congressos, publicações etc.
 - Trabalhar em rede com parceiros de educação no local.
- Pesquisa de Avaliação „Estudo sobre o desenvolvimento da escola em tempo integral (StEG) (~15 Milhões de Euros) 2004-2015
 - Estudo longitudinal sobre as condições favoráveis em 371 escolas num período de 4 anos (2005-2011).
 - Atualmente: Estudos sobre os efeitos da escola em tempo integral (2012-2015)

www.ganztagsschulen.org/de/868.php



Definição da Escola em Tempo Integral pela Conferência dos Secretários de Educação (www.kmk.org)

- Fornece aos alunos, pelo menos, **três dias** da semana, uma oferta durante o dia todo.
- A oferta em tempo integral abrange diariamente, pelo menos, **sete horas**.
- Em todos os dias no qual a escola funciona em tempo integral, é oferecido aos alunos um **almoço**.
- A oferta da escola em tempo integral é
 - organizada **sob supervisão e responsabilidade da gestão escolar**,
 - realizada **em cooperação com a gestão escolar** e
 - articulada **conceitualmente com o ensino em sala de aula**.



Três formas organizacionais do funcionamento de uma Escola em Tempo Integral

- **Escola em Tempo Integral de forma aberta**
 - Participação dos alunos na oferta das atividades em tempo integral é optativa/voluntária;
- **Escola em Tempo Integral de forma parcialmente obrigatória**
 - Participação é obrigatória para determinados anos escolares e/ou determinadas turmas;
- **Escola em Tempo Integral de forma obrigatória**
 - Participação é obrigatória para todos os alunos.
- As escolas têm autonomia para decidir qual modelo aplicar
 - A decisão é tomada pela Conferência Escolar (Schulkonferenz), composta por: mantenedor da escola, gestor, professores e pais/responsáveis



Fundamentação pedagógica e político- educacional da Escola em Tempo Integral

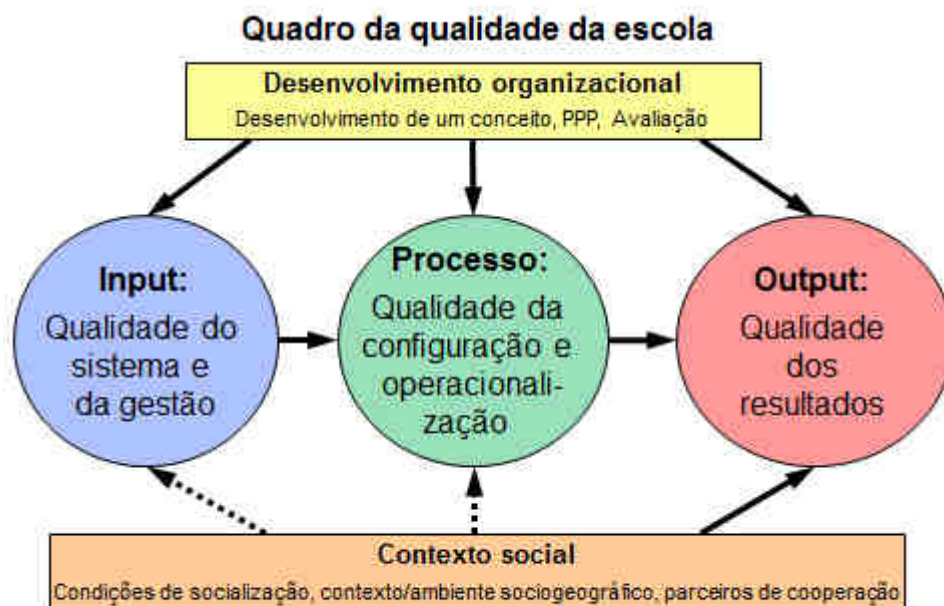
(Compare ROLLETT; HOLTAPPELS; BERGMANN, 2008):

- **Ampliação do tempo e arranjos/processamento da aprendizagem** (competências disciplinares, competências-chave, qualificações formais mais elevadas, integração bem sucedida no mercado de trabalho etc.)
- **Promoção individual** (Oportunidades diferenciadas de aprendizagem, desenvolver talentos e dons, desenvolver competências, compensar déficits etc.)
- **Cuidado/Suporte qualificado** (apoio pedagógico as famílias, oportunidades ampliadas para a capacidade de ganho salarial para pais/responsáveis etc.)
- **Criação de espaços de socialização** (integração social, responsabilidade social, competência do agir democrático, orientação cultural, aprendizagem via papéis sociais, autonomia e independência etc.)
- **Melhorias na estrutura sociocultural** (Ofertas de aprendizagem, de cultura e de lazer, Palavra-chave: „Equidade social de oportunidades“)

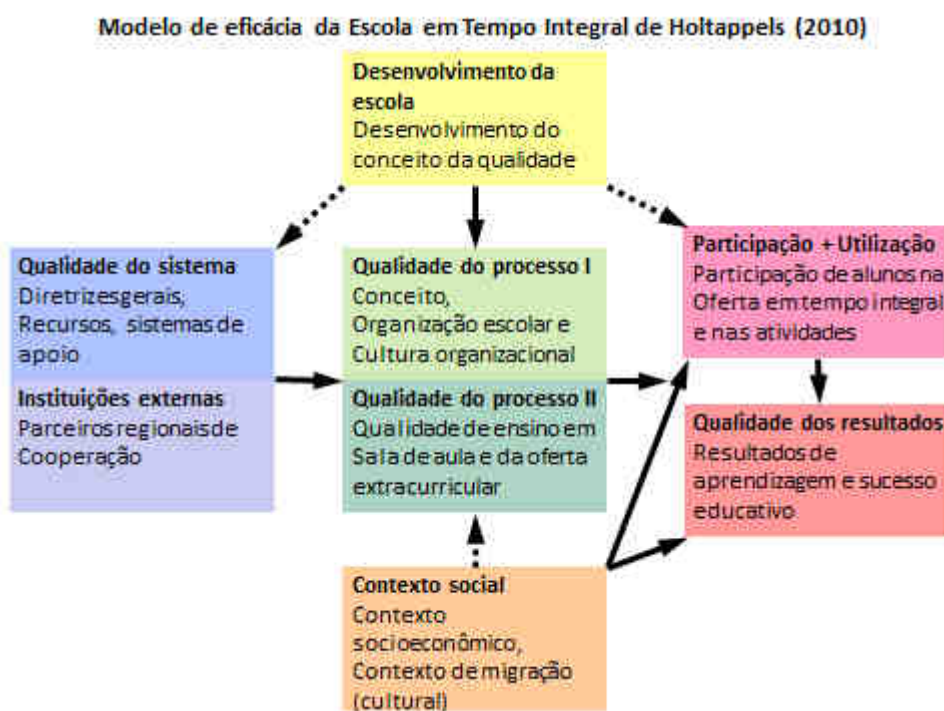


- Objetivos: múltiplos, desafiadores e muito complexos para o desenvolvimento organizacional da escola
- Questão decisória: Como a escola em tempo integral pode atender essas altas expectativas?
 - Foco central: A qualidade atingida na oferta em tempo integral
- Fundamento teórico: modelos clássicos da qualidade da escola
 - CIPO-Modelle
 - C: Condições do contexto
 - I: Qualidade do input
 - P: Qualidade do processo
 - O: Qualidade do output

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014



(STUFFLEBEAM, 1972 e SCHEERENS, 1990 ampliado por HOLTAPPELS, 2005)





Quadro da qualidade para Escolas em Tempo Integral (HOLTAPPELS; KAMSKI; SCHNETZER, 2009)

- Para o diálogo entre especialistas da prática
- Distingue-se três dimensões (Input, Prozess, Output)
 - 1.) Qualidade do sistema e da estrutura
 - 2.) Qualidade da configuração e da operacionalização
 - 3.) Qualidade do resultado
- ➔ Definição de dimensões da qualidade
 - ➔ Definição de características
 - ➔ Definição de critérios
 - ➔ Definição de indicadores
- Visão geral sobre as possibilidades de configuração como fundamento para o desenvolvimento organizacional da escola

Quadro da qualidade para Escolas em Tempo Integral II. Qualidade da configuração e da operacionalização

Dimensão da qualidade 1 Conceito	Dimensão da qualidade 2 Organização e gestão	Dimensão da qualidade 3 Profissionalização do pessoal	Dimensão da qualidade 4 Áreas da configuração pedagógica	Dimensão da qualidade 5 Desenvolvimento e manutenção de qualidade
1.1 Visão e missão da escola	2.1 Participação de alunos e grau de vínculo	3.1 Responsabilidade de liderança de gestão escolar pelo funcionamento da escola em tempo integral	4.1 Promoção/suporte do/da aluno e acompanhamento de tarefas	5.1 Desenvolvimento organizacional sistemático da escola
1.2 Conceito da educação em tempo integral	2.2 Confiabilidade da escola em tempo integral	3.2 Desenvolvimento institucional de equipes	4.2 Oportunidades ampliadas de aprendizagem e novos espaços de experiências	5.2 Integração do conceito da educação em tempo integral no Projeto (Político) Pedagógico
1.3 Acolhimento conceitual entre ensino em sala de aula e elementos da oferta em tempo integral	2.3 Gestão e responsabilidades	3.3 Cooperação entre professores	4.3 Comunidade e aprendizagem social	5.3 Participação no desenvolvimento
1.4 Organização de elementos da oferta em tempo integral	2.4 Organização do tempo e adequação ao novo ritmo da escola	3.4 Capacitação profissional do pessoal	4.4 Aprendizagem do agir democrático e participação	5.4 Avaliação das ofertas e do alcance dos objetivos educacionais
	2.5 Configuração e organização de espaços		4.5 Oferta de atividades de lazer	5.5 Recuperação e tratamento de estudos específicos sobre escola em tempo integral e dados comparativos
	2.6 Estrutura pessoal e distribuição de pessoal		4.6 Cultura diferenciada de ensino e aprendizagem	5.6 Utilização de ofertas de apoio externo
	2.7 Abertura da escola e cooperação com parceiros externos da escola			
	2.8 Infraestrutura para as refeições			

Quadro da qualidade para Escolas em Tempo Integral

Exemplo: Dimensão 2 Qualidade da configuração e operacionalização

➔ Dimensão da qualidade 4 Espaços de configuração pedagógica

➔ Característica Promoção/suporte e acompanhamento de tarefas

➔ Critério „Promoção“

➔ **Indicadores:**

- *Existe um conceito de promoção, explícito e por escrito.*
- *O conceito de promoção abrange apoio à aprendizagem e acompanhamento (individual) ao aluno (orientado nas fortalezas e fraquezas)*
- *O conceito de promoção considera a descoberta e desenvolvimento de talentos.*
- *Medidas de promoção baseiam-se no diagnóstico e no monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem*
- *Promoção faz parte das oportunidades ampliadas de aprendizagem fora do ensino em sala e aula.*
- *Existem medidas de promoção que preparam para a inserção no mercado de trabalho (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).*

Holtappert, K.E. / Kersch, I. / Schwanitz, T. (2008)

Qualitätsrahmen für Ganztagschulen

IFS Institut für Schulentwicklungsforschung Technische Universität Braunschweig

I. System- und Strukturqualität

II. Lernsituation und Prozessqualität

III. Ergebnisqualität

Quelle: Kersch, I. & Schwanitz, T. (2008): Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: Kersch, I. & Schwanitz, T. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung. Konzepte und Instrumente für die Schulentwicklung. Braunschweig: Vieweg+Teubner Verlag.



Muito obrigado pela sua atenção!

Contato:
wolfram.rollett@ph-freiburg.de

Equipe StEG Dortmund
www.ifs.tu-dortmund.de

PALESTRA

CONCEPÇÕES DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: MOTIVOS PARA UMA POLÍTICA EM PROL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Veronica Branco

CONCEPÇÕES DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:

**motivos para uma política em prol da
Educação em Tempo Integral no
Brasil**



Veronica Branco

**A concepção de escola existente na
Europa e Estados Unidos nos séculos
XVII; XVIII e XIX e que vem para o
Brasil tem origem nos modelos
desenvolvidos pelas ordens religiosas.
Ela corresponde ao que se denominou
de ESCOLA TRADICIONAL.**

Algumas características da escola tradicional

**Emprega uma pedagogia fechada e formal;
Faz uma abordagem mecânica dos conteúdos;
Seu método é a transmissão da cultura herdada dos antepassados recortada em partes que devem ser assimiladas pela criança;
Escola passiva – a criança segue um modelo;
Visa principalmente a inteligência;
A escola é um meio artificial;
Reprime as emoções;
A criança resolve problemas artificiais;
O mestre está no centro da ação e dá o seu saber;
O mestre é ativo: faz exercícios diante da criança e é o modelo a imitar;
Tem uma disciplina autoritária;**

Os ideais da Educação em Tempo Integral surgem no Brasil no início do século XX , por volta de 1920, juntamente com o movimento da “Escola Nova” trazidas dos Estados Unidos e da Europa por educadores brasileiros como:

**Carneiro Leão,
Fernando Azevedo
Lourenço Filho
e Anísio Teixeira.**

O movimento da “Escola Nova” no Brasil se inspirou nos princípios da “Escola Progressiva” de Dewey e Kilpatrick, dos Estados Unidos.

E também de Pestalozzi, Froebel, Claparède e Montessori, da Europa



MONTESSORI

Concepção de Educação em tempo integral no Brasil

ANÍSIO TEIXEIRA



Introdutor das escolas de Tempo Integral no Brasil.

Participante do movimento da Escola Nova. Enfatizava o desenvolvimento do intelecto e a capacidade de julgamento, em preferência à memorização.

Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932.

Principal representante do movimento filosófico do Pragmatismo.

Defendia que os alunos aprendem melhor realizando tarefas práticas associadas aos conteúdos ensinados.

Atividades manuais e criativas ganharam destaque no seu currículo.

As crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas.

JOHN DEWEY



DARCY RIBEIRO



**Anos 80 e 90 do século XX
Escola democrática
promotora da igualdade
social**

“O fator crucial do baixo rendimento escolar reside na exigüidade do tempo de atendimento dado às crianças. Não se consegue nem cumprir o ano letivo de 180 dias, que é dos mais curtos do mundo, porque se apela para todo tipo de pretextos a fim de abonar faltas e dispensar aulas.” (Ribeiro, Darcy. O livro dos CIEPs, p.33)

PAULO FREIRE



**Autonomia da escola
com responsabilização
recíproca e participação
democrática**

**"O papel de um educador
conscientemente
progressista é testemunhar
a seus alunos,
constantemente, sua
competência, amorosidade,
sua clareza política, a
coerência entre o que diz e
o que faz, sua tolerância,
isto é, sua capacidade de
conviver com os diferentes
para lutar com os
antagônicos." (FREIRE, P. A
educação na cidade, p.54)**



**O currículo da escola
em tempo integral de
Anísio Teixeira
previa:**

**"Um programa completo
de leitura, aritmética,
escrita, ciências físicas
e sociais, artes
industriais, desenho,
música, dança,
educação física".**



“Além disso: desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a civilização, essa civilização técnica e industrial, ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente.

E além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive”.



Foto: ESOLU, Teresina. Uma experiência de Educação Integral. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971

Essa experiência de escola em tempo integral destinava-se à “infância abandonada”



“Tive a oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado”.

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014



São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014



Decreto nº7.083 de 27 de janeiro de 2010



Finalidade do Programa Mais Educação: contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

A CIDADE COMO TERRITÓRIO DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS Declaração de Barcelona de 1990



A cidade será educadora
quando reconhecer,
exercitar e desenvolver,
além de suas funções
tradicionais
(econômica, social, política e
de prestação de serviços)
uma função educadora,
quando assumir sua
intencionalidade e
responsabilidade cujo
objetivo seja a formação,
promoção e desenvolvimento
de todos os seus habitantes...

A concepção da escola do século XXI toma
como referência o PARADIGMA DA
COMPLEXIDADE:

“Complexus significa o que foi tecido junto; de
fato há complexidade quando elementos
diferentes são inseparáveis constitutivos do
todo (como o econômico, o político, o
sociológico, o psicológico, o afetivo, o
mitológico), e há um tecido interdependente,
interativo e inter-retroativo entre o objeto de
conhecimento e seu contexto, as partes e o
todo, o todo e as partes, as partes entre si.
Por isso, a complexidade é a união entre a
unidade e a multiplicidade” (Morin, 2003,p.38)

Motivos para uma política de educação em tempo integral

- A Educação de qualidade é um direito de todos;
- não cabe mais multiplicar estruturas físicas e humanas, "intramuros" nas escolas;
- a escola, sozinha, não dá conta da educação das novas gerações;
- é necessária a integração geral de esforços comunitários: agentes + recursos + espaços, para fazer a Educação do CONHECER, DO FAZER, DO CONVIVER E DO SER, em concreto (Edgar Morin/documento para a Unesco);

- garantia do direito de APRENDER como condição para ampliar o desenvolvimento humano;
- assegurar a qualidade da educação no processo educativo: a relação da aprendizagem das crianças e adolescentes com a sua vida e com a sua comunidade;
- uma busca para compreender e dar significado ao processo educativo;
- promover o debate entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo de todos com a construção de um projeto de educação.

ENFIM.....

Inserir a escola brasileira no século
XXI.

Obrigada!

veronica_branco@hotmail.com

**CONCEPÇÕES DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
MOTIVOS PARA UMA POLÍTICA EM PROL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
NO BRASIL**

Veronica Branco

INTRODUÇÃO

Para se entender a concepção de Educação em Tempo Integral no Brasil é necessário fazer uma revisão histórica dos acontecimentos no âmbito da Pedagogia, no primeiro mundo - Estados Unidos e Europa - (na Inglaterra, na França, na Itália, na Suíça, Polônia e Hungria) nos séculos XVII, XVIII, XIX e início do século XX e posteriormente, verificar como esses acontecimentos repercutiram no Brasil.

A concepção de escola existente naqueles países, naquela época, eram os modelos desenvolvidos pelas ordens religiosas e que correspondiam ao que se denominou de "escola tradicional". São esses modelos que vêm para o Brasil cujas principais características destacamos:

- Destinava-se a formar os filhos das elites;
- Empregava uma Pedagogia fechada e formal;
- Faziam uma abordagem fragmentada dos conteúdos que eram tratados isoladamente uns dos outros;
- O método de ensino empregado era a transmissão dos conteúdos que deveriam ser assimilados/memorizados e repetidos pelos alunos;
- Era uma escola passiva em que os alunos contemplavam o professor e deveriam segui-lo como modelo;
- Tinha como objetivo desenvolver a cognição, secundado pela moral e os bons costumes religiosos;
- A escola era uma meio artificial - a vida estava fora da escola pois ela tinha como objetivo preparar para a vida;
- Reprimia as emoções: o bom professor deveria manter-se distante dos alunos;
- Os problemas propostos aos alunos eram artificiais e abstratos: o aluno deveria aprender conteúdos que seriam úteis quando chegasse na Universidade. Era o caso da presença das línguas clássicas como o Latim e o Grego no currículo, em detrimento das línguas vernáculas;

- O mestre era o centro da ação: ele dava o seu saber enciclopédico. Ele era ativo: fazia as demonstrações voltado para o quadro-negro e o aluno deveria prestar atenção para aprender;
- A disciplina era, autoritariamente, controlada pelo professor com a utilização de castigos físico e morais (exposição ao ridículo).

O resultado dessa escola era a incompreensão por parte dos alunos, o que ocasionava indisciplina, baixa auto-estima e abandono dos estudos.

DESENVOLVIMENTO

Somente ao final do século XIX e início do século XX apareceu uma reação contrária à escola tradicional. Tratava-se do movimento denominado "Escola Nova" que nos Estados Unidos teve como um de seus principais representantes John Dewey e Kilpatrick. Na Europa, Pestalozzi, Froebel, Claparède e Maria Montessori entre outros.

John Dewey, era um filósofo e para colocar as idéias em que acreditava, de uma nova escola democrática e viva, tornou-se um pedagogo. Aventurou-se a criar uma escola segundo os ideais da Escola Nova junto à Universidade de Chicago, onde era diretor. Uma escola que Lourenço Filho, ao visitá-la afirmou que:

[...] as classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade. (LOURENÇO FILHO, 1950, p.133)

Para Dewey a Democracia e as experiências práticas eram os mais importantes ingredientes da Educação. Acreditava que a escola não podia ser uma preparação para a vida mas sim a própria vida. Defendia que o papel do professor não seria mais o de um transmissor e sim o de um facilitador da aprendizagem, que deveria esforçar-se por despertar o interesse e provocar a curiosidade nos alunos.

Essa escola recebeu a visita de muitos brasileiros e entre eles Anísio Teixeira que foi estudar com John Dewey e retornou ao Brasil com as ideias da renovação da escola para colocar em prática na Bahia.

No Brasil o Movimento da "Escola Nova" foi encabeçado educadores como Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando Azevedo, e Lourenço Filho que estavam entre os 26 signatários do documento "A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo" que ficou mais conhecido como o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Esse fato aconteceu em 1932.

Esse movimento defendia algumas ideias básicas a destacar:

- A criança é o centro da escola;
- Os programas de ensino devem atender aos interesses e necessidades dos alunos;
- A escola deve ser viva e contextualizada;
- O ensino deveria ser público, gratuito, laico e obrigatório;
- O ensino deveria ter fundamentação científica: da Psicologia, da Biologia e da Sociologia;
- O currículo escolar deveria ser mais amplo e ofertar: artes, esportes, cultura e preparação para o trabalho;
- A ampliação do tempo escolar para comportar a realização de experiências no âmbito escolar.

Anísio Teixeira, educador que ocupou por várias vezes o cargo de Secretário da Instrução no estado da Bahia e que no governo Federal, foi o responsável pela criação do Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais (INEP) que hoje leva o seu nome, defendia ainda que as novas responsabilidades da escola eram de educar, em vez de instruir, formar homens livres e ensinar a viver com mais inteligência e mais tolerância. Ele teve a oportunidade de colocar em prática as concepções teóricas defendidas pela Escola Nova e em 1950, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, uma escola-modelo, ofertando um currículo que ele desejava que:

desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, A. 1959, p.78/84).

Posteriormente, em 1960, implantou sua escola-modelo em Brasília, a convite do então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, para que ela se constituísse no modelo para as escolas brasileiras.

O "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova" também deflagrou a defesa de uma educação popular com a ampliação do sistema público de ensino incorporando o princípio da universalização da escola para todos.

Nos anos 60, do século XX, ganhou força a defesa da educação como um direito e um caminho para incluir e integrar a população historicamente marginalizada dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse período é que surge Paulo Freire defendendo a Educação dos Adultos como devendo ser: "a educação com o homem" ao invés de "educação para o homem" como então se pregava. Defendeu a substituição da aula expositiva pela discussão, preocupando-se com as metodologias empregadas e principalmente com o lugar social, político, educacional e de autoridade a ser assumido pelos educadores e pelos educandos.

No "Movimento de Cultura Popular", criado pelo então governador do Estado de Pernambuco, que engajou intelectuais, sindicalistas e o povo em geral, com o objetivo de realizar uma ação comunitária de educação popular, além de formar uma consciência política e social dos trabalhadores é que Paulo Freire teve a oportunidade de realizar suas primeiras experiências no campo da alfabetização de adultos. De 1989 a 1991 Paulo Freire foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Não teve a oportunidade de defender a educação em tempo integral porque a cidade não tinha garantido ainda sequer as 4 horas diárias de aula para os alunos das escolas públicas. Ofertava três turnos nas escolas com a duração de três horas cada um (08:00 às 11:00 - das 11:00 às 14:00 e das 14:00 às 17:00 horas). Procurou garantir as 4 horas diárias, a melhoria da infra estrutura física e a organização pedagógica das escolas.

O pensamento de Paulo Freire que dá apoio a uma educação popular renovada se apóia em três eixos:

- o diálogo na relação educador/educando que é marcado pela participação de ambos na problematização da realidade e na busca de explicações para as situações encontradas;

-o respeito ao saber popular; o ensino deve partir do conhecimento do contexto do educando;
- a dimensão política da educação - a ação educativa se articula com os diversos movimentos que visam a formação do sujeito para sua atuação crítica no contexto social.

Nos anos 80 e 90 do século XX outros educadores defenderam as idéias da escola pública em tempo integral para as populações excluídas. A experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) conduzidas por Darcy Ribeiro na cidade e no estado do Rio de Janeiro, seguiam as ideias de Anísio Teixeira e do Movimento da Escola Nova.

Quase oitenta anos depois desse movimento renovador essa pesquisadora teve a oportunidade de residir, por um semestre, na cidade do Rio de Janeiro, realizando um Pós-doutorado junto a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNRIO) participando do Núcleo de Estudos Tempo, Espaços e Educação Integral - NEEPHI. Passeando pela Praia do Leblon, (lugar que concentra o metro quadrado da construção civil mais caro do Brasil, e um dos mais caros do mundo), encontrei um garoto de 12 anos que me chamou a atenção. Observei algumas vezes que ele ajudava o pai, logo cedo retirando as cadeiras e os guarda-sol de uma caminhonete e empilhando na calçada da praia. Durante o dia, oferecia, com bastante agilidade, as cadeiras e guarda sois, para alugar aos banhistas. No começo da noite, ajudava a empilhar os objetos de volta no veículo, para transportar para casa. Conversei com ele algumas vezes e indaguei se ele estava na escola. Ele afirmou que era aluno da escola do bairro, na comunidade do Cantagalo. Perguntei quando ele ia a escola, se estava sempre na praia e ele disse que faltava muito porque precisava ajudar o pai, que não gostava muito da escola e nem tinha aprendido a ler. Embora ele manejasse dinheiro, alugando cadeira e guarda-sol, e dando inclusive troco, era analfabeto. E ele era aluno da escola pública, localizada naquele bairro de elite financeira que, por ironia, naquele ano tinha apresentado o mais baixo índice de qualidade da educação brasileira (Ideb) de toda a rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

CONCLUSÃO

Assim constatamos que ainda falta muito para mudar a escola pública brasileira, pois como afirma MOLL:

[...] o sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma `megapopulação´ na educação básica, em contextos sociais configurado por desigualdades, complexidades e diversidades. (MOLL, 2012, p.28)

Portanto é só em 2007 que o governo federal criou o Programa Mais Educação através do decreto interministerial nº17/2007 com o objetivo de induzir os municípios e estados a implantarem a educação em Tempo Integral nas escolas públicas brasileiras. O Programa Mais Educação tem seu início em 2008 com a adesão de pouco mais de mil escolas e em 2010, avança em seus objetivos com o decreto presidencial nº7083, que em seu artigo 1º anuncia como sendo sua finalidade "contribuir para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens em escola pública mediante oferta de educação básica em tempo integral" para se inscrever em definitivo na educação brasileira em 2013, com quase 60.000 escolas ofertando educação em tempo integral.

Trata-se de um novo momento da escola pública brasileira cuja ênfase deixa de ser na garantia do ensino para ser na garantia da aprendizagem. Ela assume o papel de organizadora das múltiplas aprendizagens, dentro e fora de seus muros, ampliando o território educativo para toda a cidade. A escola passa a contar com outros atores e parceiros, além dos professores, para dar conta da educação necessária para o século XXI.

Essa é uma concepção que se encaixa no Paradigma da Complexidade de Edgar Morin, que nos explica "Complexus significa o que é tecido em conjunto; com efeito, existe complexidade desde que sejam inseparáveis os elementos diferentes constituindo um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e desde que exista tecido interdependente, interactivo e inter-retroactivo entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas. A complexidade, é, dessa forma, a ligação entre a unidade e a multiplicidade. [...] Por

consequente a Educação deve promover uma inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa concepção global." (MORIN, 2002, p.42/43)

Não se trata apenas de ofertar um currículo escolar com múltiplas áreas de conhecimentos, mas que elas estejam integradas, e cuja concretização depende de um professor melhor formado, que empregue uma metodologia ativa, "a das oficinas", que utilize os espaços públicos e as demais instituições da comunidade para promover uma aprendizagem real e concreta aos alunos. Trata-se de fazer a educação do conhecer, do fazer, do conviver e do ser, em concreto, conforme aponta Edgar Morin, em documento para a UNESCO.

Enfim, os motivos para uma política de educação em tempo integral podem ser apontados como:

- Garantir a educação de qualidade como um direito de todos;
- Garantir o direito de aprender como condição para ampliar o desenvolvimento humano;
- Promover o debate entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo de todos com a construção de um projeto de educação para o povo brasileiro.

É por fim... inserir efetivamente a escola brasileira no século XXI.

Referências

LORENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea**: São Paulo:Edições Melhoramentos, 1950.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos**. Porto Alegre:Penso, 2012

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do Futuro**. Lisboa: Instituto Piaget; coleção Horizontes Pedagógicos, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, nº73, p. 78 a 84, jan/mar, 1959.

PALESTRA

O ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA ALEMANHA

Wolfram Rollett

[Tradução Heike Schmitz]



O Estudo sobre o Desenvolvimento de Escolas em Tempo Integral na Alemanha

Wolfram Rollett

Instituto de Educação
Universidade de Pedagogia Freiburg

Tradução: Heike Schmitz



Sumário

- O „Estudo sobre o Desenvolvimento de Escolas em Tempo Integral“
 - Desenho do estudo
- Exemplos de resultados sobre o desenvolvimento de Escolas em Tempo Integral e sua cultura de aprendizagem e organização
 - Resultados sobre o desenvolvimento da oferta, a participação e a avaliação da oferta pelos alunos
 - Resultados descritivos e resultados principais de análises causais
 - Análises causais sobre a inserção de atores pedagógicos extraescolares e sobre a cooperação com os professores
 - Indicações empíricas sobre condições para „efeitos“ positivos da participação dos alunos na oferta em tempo integral
- Conforme os resultados, quais áreas de trabalho e quais ações podem ser consideradas „recompensadoras“ para o desenvolvimento organizacional?



**Consórcio da pesquisa de monitoramento/avaliação sobre o
desenvolvimento de Escolas em Tempo Integral**

**Instituto de Pesquisa sobre Desenvolvimento Organizacional da Escola (Institut
für Schulentwicklungsforschung) - Prof. Holtappels, Dortmund**

Foco: Pesquisa quantitativa com gestores escolares e atores pedagógicos „extraescolares“

**Instituto Alemão para Pesquisa Pedagógica Internacional (Deutsches Institut für
Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt) - Prof. Klieme, Frankfurt**

Foco: Pesquisa quantitativa com alunos e professores

**Instituto Alemão de Juventude (Deutsches Jugend Institut) - Prof.
Rauschenbach, Munique**

Foco: Pesquisa quantitativa com pais/responsáveis e parceiros da cooperação com a escola

**Instituto de Pedagogia (Institut für Erziehungswissenschaft) - Prof. Stecher,
Universidade Giessen**

Foco: Pesquisa qualitativa sobre a qualidade da oferta

**Levantamento de dados por meio de pesquisa de campo: IEA Data Processing
Center, Hamburg**

Realização em cooperação com os estados da República Federativa da Alemanha

**Financiamento: Ministério da Educação e Pesquisa
União Europeia (Fundo social europeu)**

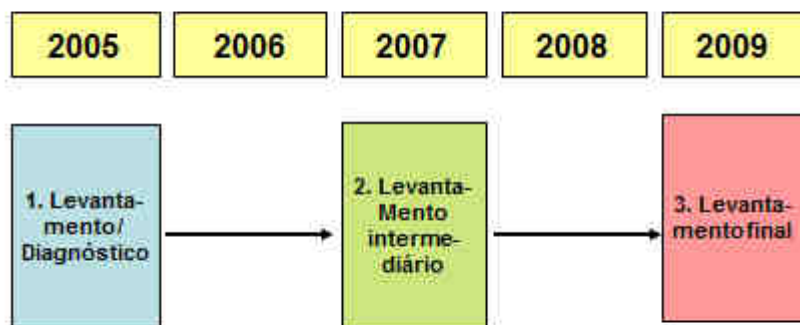


Projeto StEG (www.projekt-steg.de)

- Objetivo geral do Projeto
 - Identificação das condições favoráveis (possibilidades) e desfavoráveis (limites) para a implementação e o desenvolvimento da Escola em Tempo Integral
 - Conhecimento de gestão, empiricamente assegurada e transferível
- Pesquisa (quase) nacional em 371 escolas (1. Onda / 2005)
 - 14 Estados participaram



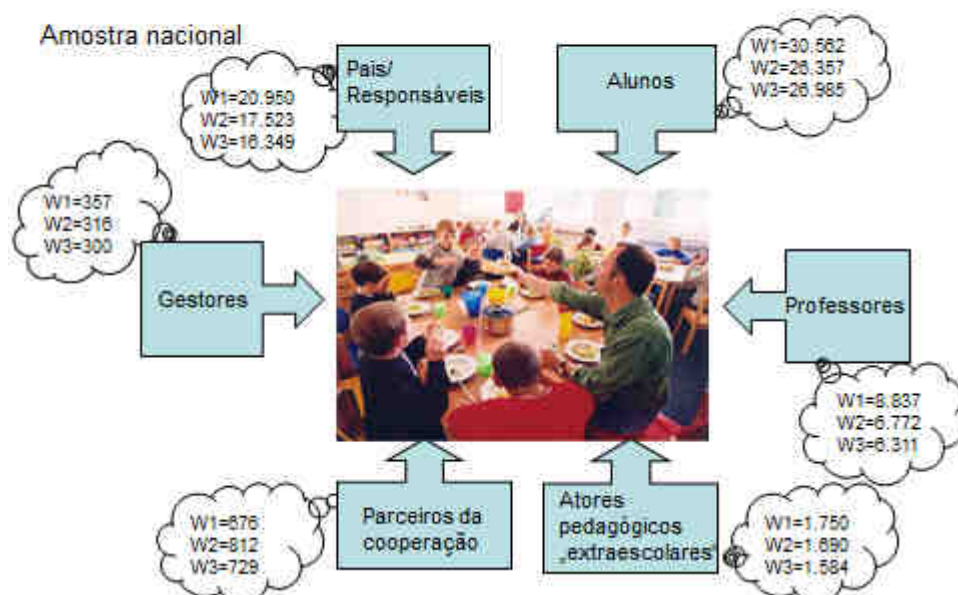
Corte longitudinal



Retorno dos resultados para escolas e estados

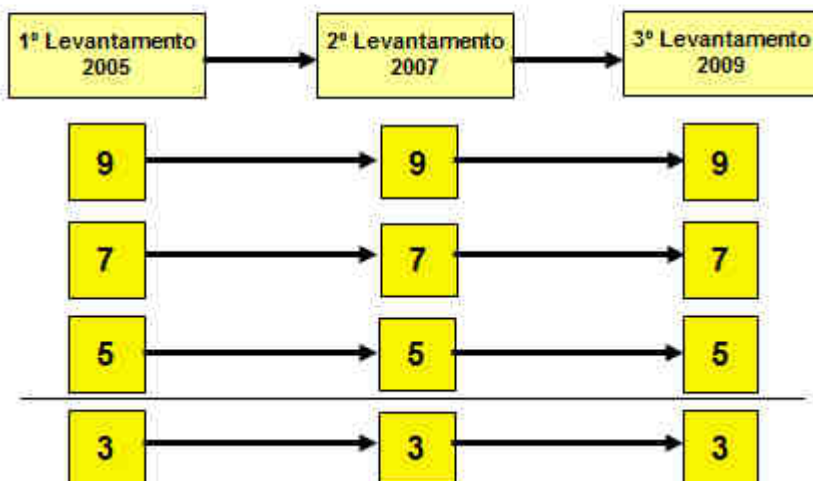


Amostra nacional

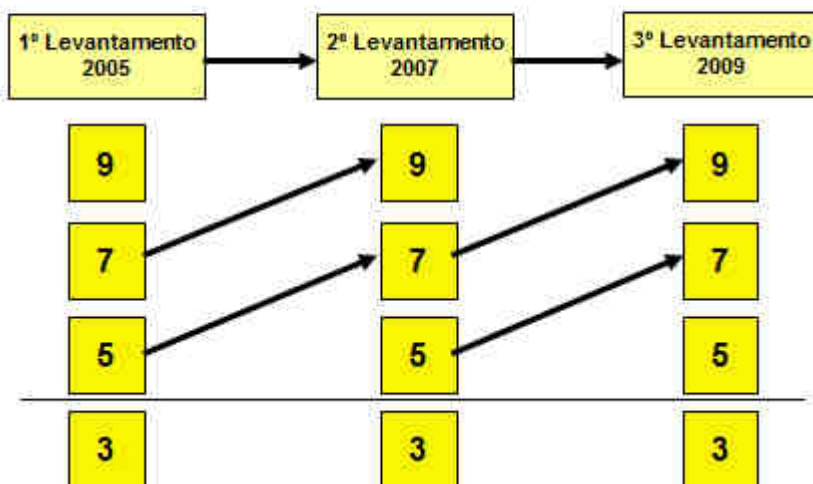




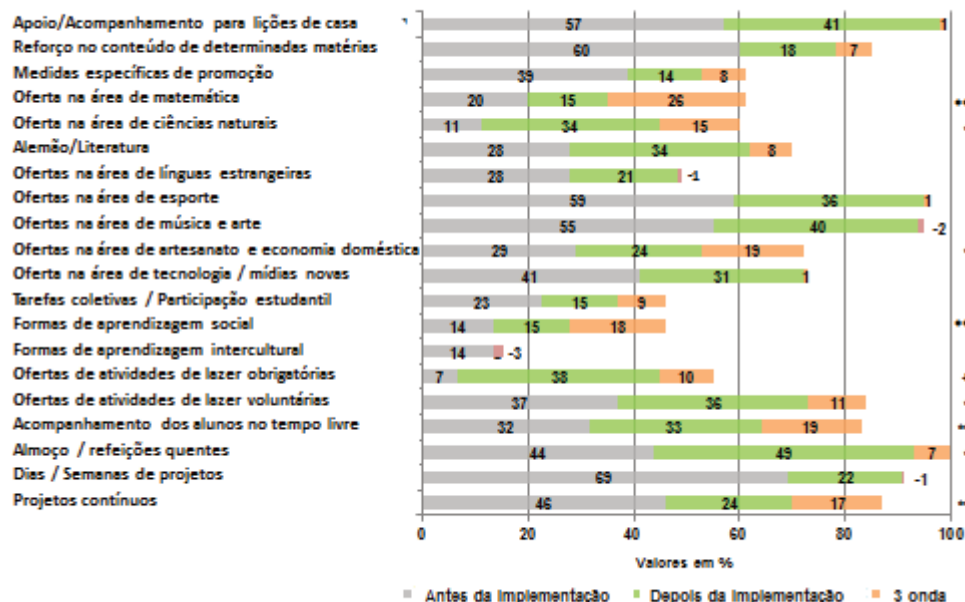
Perspectivas de análise
Alunos e pais/responsáveis: Comparações de tendências



Perspectivas de análise
Alunos e pais/responsáveis: Comparações longitudinais



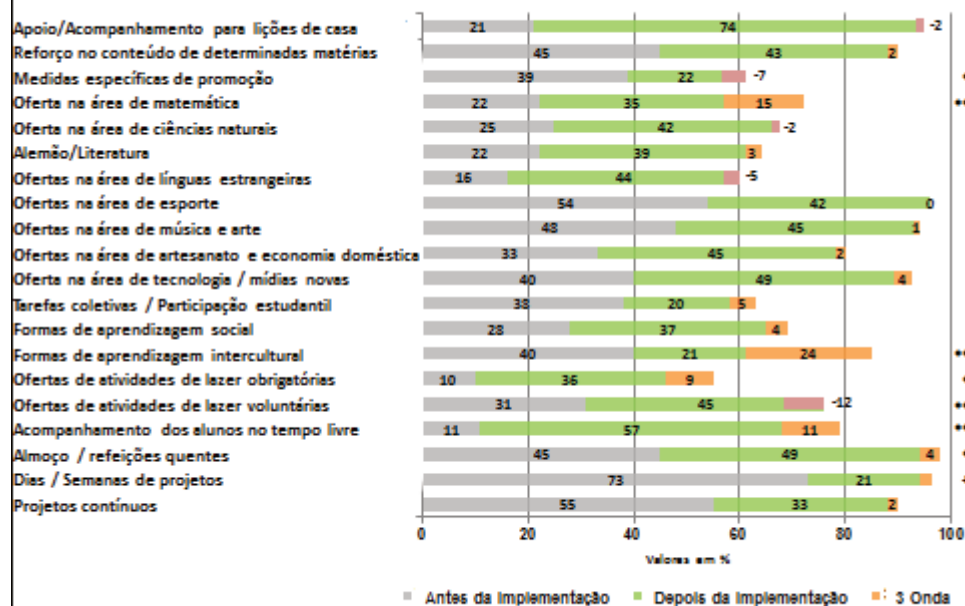
Desenvolvimento da estrutura da oferta: Elementos da oferta antes e depois da implementação do funcionamento em tempo integral **Escolas primárias (Fundamental I)**



Fonte: STEG Questionário Gestores 2005/ 2009. (Painel escolas, não ponderado).

Onda 1: n = 87, Onda 3: n = 82; * = < 0,05, ** = < 0,01, + = < 0,1

Desenvolvimento da estrutura da oferta: Elementos da oferta antes e depois da implementação do funcionamento em tempo integral – Escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio



Fonte: STEG Questionário Gestores 2005/ 2009. (Painel escolas, não ponderado).

Onda 1: n = 229, Onda 3: n = 216 * = < 0,05, ** = < 0,01, + = < 0,1



Participação na oferta das atividades em tempo integral

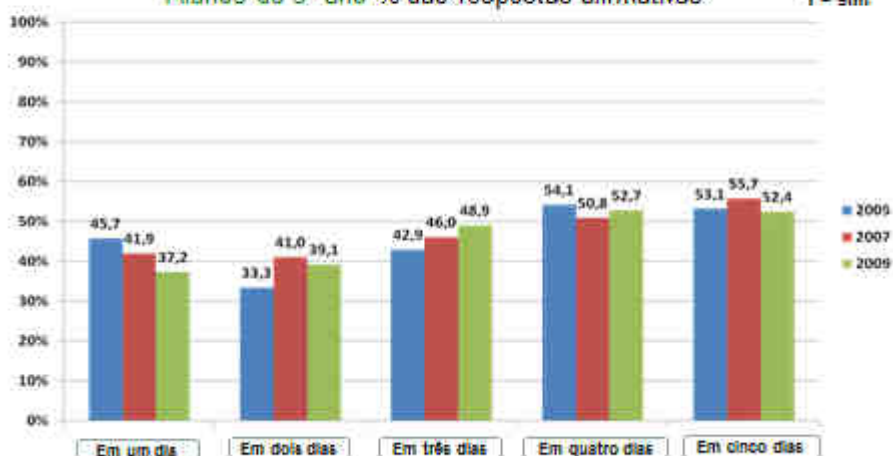
- Participaram cerca de 2/3 dos alunos do nível primário (Ensino Fundamental I - 1º a 4º/5ºano) e do nível secundário I (Fundamental II).
- Problemas existentes no nível secundário I.
 - No que diz respeito à intensidade da participação – muitas vezes apenas 1-2 dias por semana
 - Isso não é suficiente para atingir os efeitos desejados.
 - Com alunos maiores no modelo „Escola em Tempo integral na forma aberta“ – apenas cerca de 1/3 participam.
 - Isso é uma pena especialmente se considerar as possibilidades para uma orientação profissional.



„Aprendo nas ofertas extracurriculares, coisas, que me ajudam na aprendizagem na aula“

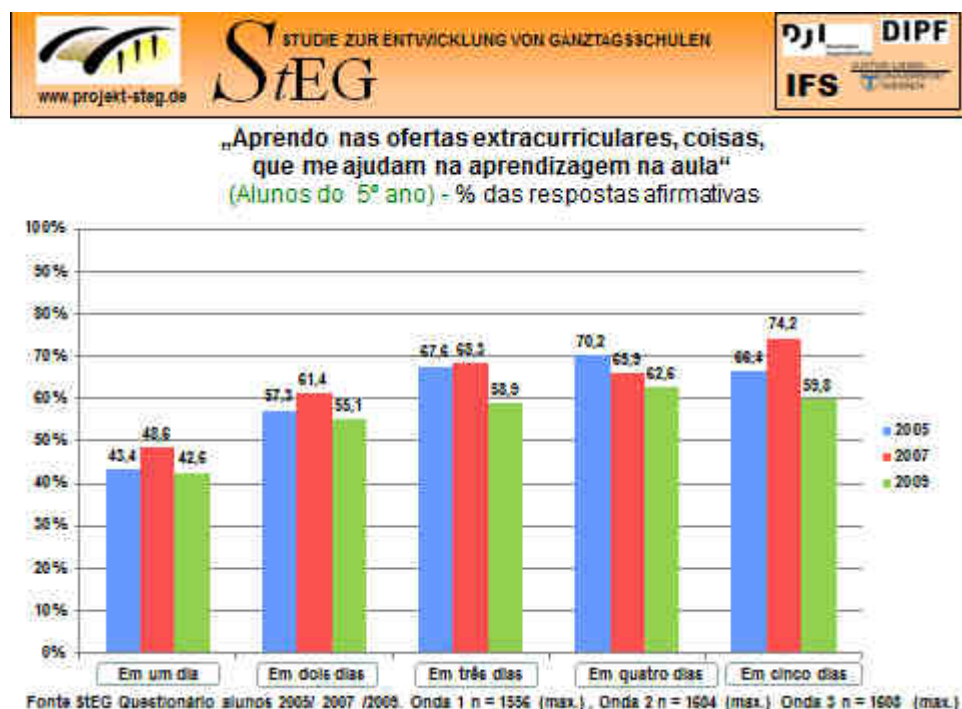
Alunos do 3º ano % das respostas afirmativas

0 = não
1 = sim



Fonte: StEG Questionário Alunos 2005 / 2007 / 2009; Onda 1 n=162 (max.), Onda 2 n=818 (max.), Onda 3 n=631 (max.)

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014



Resultados da análise estatística multivariada

- Escolas se desenvolvem significativamente melhor no que diz respeito a
 - 1.) amplitude de conteúdo da oferta
 - 2.) taxa de participação e
 - 3.) qualidade da oferta na opinião dos alunos
- Se apresentarem as seguintes condições favoráveis:
 - Fundamento conceitual
 - Cultura organizacional (cooperação interna, disposição para inovação, clima social positivo etc.)
 - Intensidade de um trabalho referente ao desenvolvimento organizacional da escola

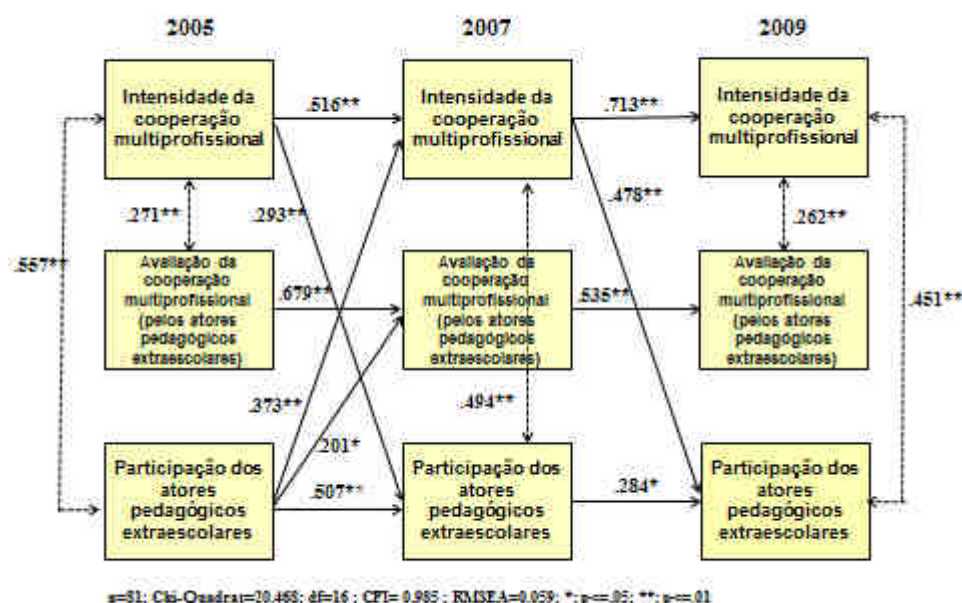
Contudo: Em todas as análises se revela consistentemente a influência de uma variável, isto é: a variável da **participação ativa dos professores no funcionamento da oferta em tempo integral!**



Quando se consegue melhor realizar uma cooperação multiprofissional nas escolas? Resultados das análises multivariadas:

- Se o fortalecimento da cooperação interna é implementado no Projeto da escola (TILLMANN, 2011)
- Se não é alto o percentual entre os atores pedagógicos extraescolares que
 - são contratados apenas por hora;
 - não tem qualificação pedagógica (TILLMANN; ROLLETT, 2010)]
- Se os atores pedagógicos extraescolares são estruturalmente envolvidos no planejamento e na gestão do funcionamento da escola em tempo integral (TILLMANN; ROLLETT, 2011; TILLMANN; ROLLETT, 2012).

Cross-Lagged-Panel Path Analysis ao nível da escola (Nível primário)

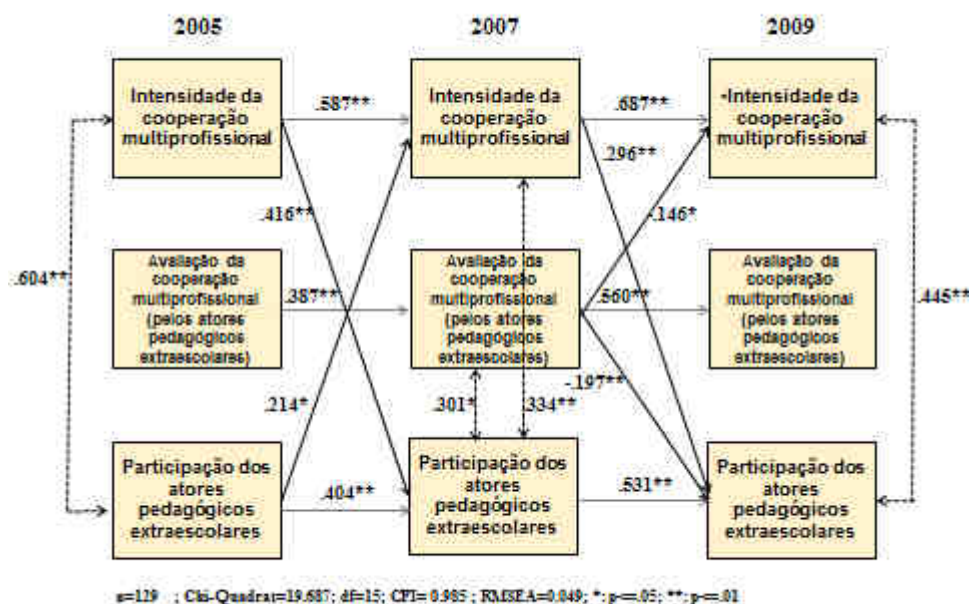


Fonte: StEG, 2005-2009, Painel Escolas
Questionário dos atores pedagógicos extraescolares, agregado ao nível da escola

Tillmann (2014)

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

Cross-Lagged-Panel Path Analysis ao nível da escola (Nível secundário I)



Fonte: StEG, 2005-2009, Painel Escolas
Questionário dos atores pedagógicos extraescolares, agregado ao nível da escola

Tillmann (2014)



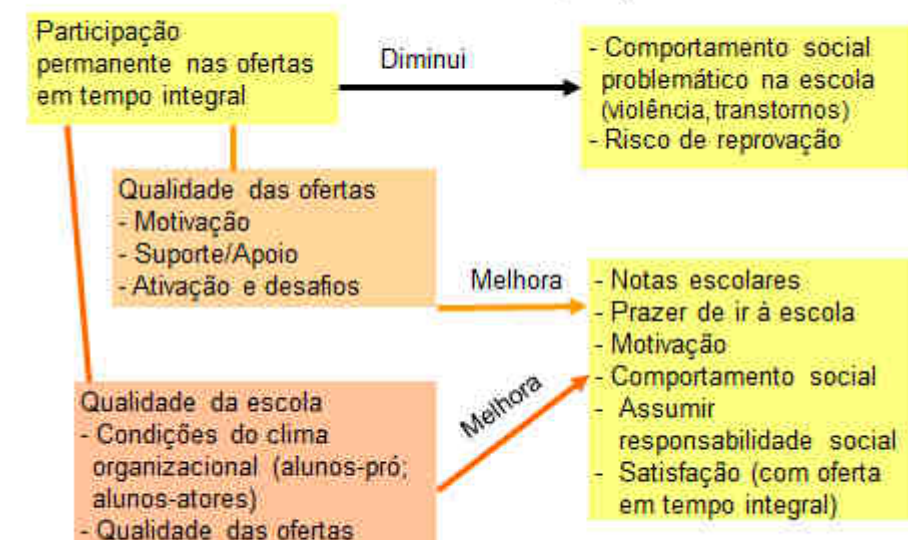
Efeitos da participação nos alunos?

- Contraste de „alunos de escolas em tempo integral“ e „alunos de escolas em tempo parcial“
 - Nenhum efeito relevante no que diz respeito a
 - por exemplo: prazer de ir à escola, orientações motivacionais, comportamento pró-social e desviantes, notas escolares etc.
- Só uma análise multivariada do corte longitudinal revela diversos efeitos no que diz respeito ao aluno:

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

Resumo dos resultados para efeitos individuais

de Klieme e Fischer (2010)



ROLLETT, 2008; ROLLETT, 2009; FISCHER, 2009; KUHN; FISCHER; BRÜMMER, 2009; BRÜMMER; ROLLETT, 2011; FISCHER; KUHN; ZÜCHNER, 2011; STEINER, 2011; KLIEME; FISCHER, 2010.



Quais as indicações que os resultados revelam no que diz respeito ao desenvolvimento organizacional?

- Assegurar a taxa de participação, como também a intensidade da participação dos alunos
- Trabalhar a atratividade da oferta
 - Considerar as perspectivas e opiniões dos alunos e dos pais/responsáveis!
 - Aumentar o benefício individual
 - Considerar as condições socioclimáticas (especificamente a relação entre aluno - ator pedagógico e aluno-professor)
- Fortalecer a participação ativa de professores no funcionamento da oferta em tempo integral
 - Conceito, organização e realização das ofertas;
 - Intensificar a articulação entre aula, promoção individual e ofertas - organizar e melhorar o fluxo de informações.



Quais as indicações que os resultados revelam no que diz respeito ao desenvolvimento organizacional?

- Promover a cooperação interna multiprofissional
 - Criar ocasiões e planejar tempo para cooperação
 - Inserir melhor os atores pedagógicos não escolares no funcionamento da escola (estrutura / distribuição das horas)
 - Promover a qualificação dos atores pedagógicos extraescolares.



Muito obrigado pela sua atenção!

Contato:
wolfram.rollett@ph-freiburg.de

Equipe StEG- Dortmund
www.ifs.tu-dortmund.de

PALESTRA

PESQUISA EDUCAÇÃO INTEGRAL / EDUCAÇÃO INTEGRADA E(M) TEMPO INTEGRAL

Gesuína de Fátima Elias Leclerc

PESQUISA:
EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRADA E EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL

Gesuína de Fátima Elias Leclerc
Analista Técnica de Políticas Sociais/MEC
gesuina.leclerc@mec.gov.br

O contexto da presente exposição conta com o compartilhamento de experiências e interações face a face, no segundo dia de trabalho do Seminário do Grupo de Pesquisa APOGEU, com interlocutores engajados na temática, em diferentes níveis (escolas, secretarias de educação e universidades). Isso permitiu a seleção de elementos empíricos por pertinência à discussão, bem como demandou o aprofundamento de outros aspectos empíricos. O texto da apresentação nos foi apresentado para revisão, mantendo-se fiel ao exposto. A fala foi estruturada em dois momentos:

1º) O primeiro, em que procuramos atender ao título desta palestra e enunciar um pouco do panorama em que o Ministério da Educação demandou mais conhecimento sobre o estado da arte da ampliação da jornada escolar no Brasil, em 2007. Nesse sentido, o enunciado empírico da pesquisa é fruto da uma divisão que se rege por preceitos constitucionais, pois a razão para que a educação integral, em tempo integral, seja demandada no Brasil está colocada é parte da afirmação, criação e ampliação de direitos sociais. Diz o artigo 24 da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional que a educação básica nos níveis fundamental e médio será organizada com um conjunto de regras comuns dentre os quais o que trata da organização do tempo: a carga horária mínima anual será de oitocentas horas distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais quando houver. Por sua vez, o artigo 34 enunciou que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. O parágrafo 2º desse mesmo artigo afirma que: o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Essa lei foi mais adiante. Em suas disposições transitórias ela trouxe um parágrafo em que afirma, parágrafo 5º: serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das

redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para regime de escolas de tempo integral. Para os propósitos desta apresentação, em termos jurídicos e normativos, ficaremos apenas com essa lei.

Dissemos que o enunciado empírico da pesquisa era fruto das decisões constitucionais que acabo de mencionar, certo? Mas, então qual foi o enunciado da pesquisa? Examinemos ou indiquemos pela organização e economia do tempo, o do seu objetivo principal: mapear e analisar experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental das redes de ensino municipais brasileiras, com vistas a subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a educação em tempo integral, em nível nacional.

A primeira etapa da pesquisa correspondeu a um levantamento, de cunho prioritariamente quantitativo, de amplitude nacional, em que a coleta de informações teve por base um questionário, constituído basicamente por perguntas fechadas, enviado para todos os municípios brasileiros, cujas respostas foram dispostas em um banco de dados, e de sua análise originou-se um relatório contendo os resultados de cada uma das regiões brasileiras e de contexto nacional constituídas pelo agregado das regiões. Já a segunda etapa de pesquisa correspondeu a estudos de caso de experiências de jornada escolar ampliada.

A priori se considera jornada escolar o tempo total diário de permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares - o tempo em que crianças e jovens estão sob responsabilidade da escola, dentro ou fora dela.

Pois bem, 2.112 municípios, de um total de 5.564 responderam à pesquisa, apontando para um índice de respostas da ordem de 38%. O Norte correspondeu a 50,6%, o Nordeste 30,3%, o Centro Oeste 57,7%, o Sudeste 36,2% e o sul 39,5%.

Dos 2.112 municípios (23,7%), 500 apresentam a jornada escolar ampliada. Na região sudeste 37,3%, Sul 24,9% e Nordeste 21,4%, apresentam os maiores percentuais de municípios respondentes com jornada ampliada. No Norte apenas 3,1%, Centro Oeste... Um grande número de municípios respondentes desenvolve mais de uma experiência de educação em jornada ampliada. É possível destacar que experiências com a mesma denominação, por vezes apresentam características diferenciadas e outras, com nomes distintos, apresentam características semelhantes. Não existe no Brasil um modelo único de ampliação de jornada (sujeitos, tempos, e espaços).

Segundo as informações levantadas, os principais motivos que levariam os municípios a implantarem experiências de jornada escolar ampliada estão associados a experiências bem sucedidas desenvolvidas em outros locais, ao estímulo propiciado pelas políticas públicas de âmbito federal, estadual ou municipal bem como a propostas construídas por escolas do próprio município. O cômputo da participação dos alunos percentual dos municípios respondentes correspondem a 29,3%. O total de matrículas nesses municípios era de três milhões, oitocentos e trinta e quatro mil e quinhentos e quarenta e cinco estudantes, dentre os quais um milhão cento e vinte e dois mil, novecentos e setenta e três eram de estudantes em jornada ampliada. Mas as regiões Sudeste, Sul e Nordeste detém 96,9% das matrículas com jornada escolar ampliada.

Questionamento em relação aos sujeitos: quais são os critérios para definir os alunos que irão integrar essas experiências?

Os dados em relação ao tempo de experiência em todas as regiões mostraram que 67% foram implantadas há três anos ou menos. 39% tem um ano ou menos. De 800 experiências, 333 (41,6%) ocorreu durante cinco dias da semana e apresentam uma carga horária maior ou igual a sete horas.

Em relação às atividades desenvolvidas foram registradas 4.831 relacionadas a 800 experiências. Elas podem ser agrupadas 1) em atividades diretamente ligadas ao currículo escolar, como as aulas de reforço, presentes em 61,5% das experiências associadas, as tarefas de casa 40,2% e línguas estrangeiras e 2) em outro grupo constituído pelo esporte (65%) música (57,1%), dança (54,0%) e teatro 46,4 %.

Quais critérios são utilizados para definir essas atividades?

Tendo em vista que essas atividades podem ser desenvolvidas dentro ou fora da escola constatou-se que 77,6% das atividades são desenvolvidas em sala de aula, seguida do pátio 60,4%. Os locais fora de escola: campus de futebol e quadras 29,9%, praças públicas e parques 17,6%.

A cidade vista como espaço educativo ou apenas uma forma de suprir carências de espaço escolar. 80% das atividades relacionadas à ampliação da jornada escolar é realizada no turno contrário à oferta das disciplinas do currículo regular.

O modelo de gestão do programa mais educação/educação integral tem centralidade na escola. Na maioria das experiências o professor é o responsável por elas. Emergem: agentes culturais, oficinairos, estagiários e educadores populares, comitês territoriais.

PARCERIAS - 3% das experiências não contam com parcerias. Foram registradas parcerias em 775 experiências. Uma mesma experiência tem mais de um colaborador. 51,2% não apresenta alguma forma de normatização

1.1) Esse primeiro momento também contou com etapa qualitativa, realizada por meio de uma amostra de municípios dentre aqueles que realizam experiências de jornada ampliada, por meio de estudos de caso e trabalho de campo. O objetivo principal foi conhecer de forma mais contextualizada e detalhada a percepção dos vários sujeitos das experiências (2009/2010). Quais municípios? Procurou-se, então:

- contemplar a diversidade do país;
 - ter a representatividade de todas as regiões brasileiras;
 - a proporcionalidade do número de municípios em relação ao número de experiências da região;
- A diversidade dos municípios foi considerada em relação ao:
- tamanho, capital e interior, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)
 - campo, cidade
 - segmentos do ensino fundamental
 - proporção de alunos
 - número de horas
 - tempo de existência
 - formato

A etapa qualitativa, desse modo, teve a abrangência de 22 municípios em 18 estados e cinco regiões:

Norte:

Santarém (PA)

Palmas (TO)

Nordeste:

Recife (PE)

Natal (RN)

São Sebastião do Passé (BA)

Russas (CE)

Castelo do Piauí (PI)

Caxias (MA)

Sudeste
Belo Horizonte (MG)
Juiz de Fora (MG)
Mariana (MG)
São Paulo (SP)
Olímpia (SP)
Nova Friburgo (RJ)
Colatina (ES)

Sul
Porto Alegre (RS)
Apucarana (PR)
Joinville (SC)

Centro-Oeste
Brasília (DF)
Cuiabá (MT)
Goiânia (GO)

Equipe mínima um pesquisador e um bolsista entrevistas individuais gravadas, grupos de discussão gravados, observação, filmagem e fotos levantamento de documentação.

Cinco categorias:

- a) tempo
- b) espaço
- c) atividades
- d) sujeitos
- e) gestão

1.2) Por fim, esses primeiro momento também tem o Programa Mais Educação: Impactos na educação integral e integrada, que precisa ser considerado como momento em curso.

Objetivo: Analisar o impacto do Programa Mais Educação como estratégia indutora de políticas de educação integral em tempo integral no Brasil.

Sujeitos: Coordenadores do Mais Educação nas Redes municipais/estaduais.

Em 2013 - presença em 4.836 municípios do Brasil.

- Presença de experiências de educação integral, anteriores ao Programa Mais Educação, em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões - 2013.

65% não tinham experiência de Educação Integral no ano anterior ao Mais Educação (= 168 experiências)

144 experiências de educação integral anterior à implantação do PME (Programa Mais Educação)

- Criação de setor específico de educação integral, decorrente da implantação do Programa Mais Educação (coordenadoria, gerência, diretoria, divisão, núcleo, setor) 43,7%

- Presença de recursos adicionais aplicados no desenvolvimento do Programa Mais Educação.

Onde/ em que?

Reforma de espaços escolares

Pagamento de pessoal

Alimentação

Conserto/manutenção

Transporte

- Ordem decrescente

Aquisição de equipamentos

Reforma de espaços

Aquisição de materiais

Aluguel de espaços

Formação de equipe

- Estabelecimento, alteração em ampliação das diretrizes curriculares por influência do Programa Mais Educação.

- Dimensões curriculares estabelecidas, alteradas ou ampliadas, a partir da adesão ao Programa. Ordem decrescente:

* organização do espaço

* organização do tempo

* inclusão de outros saberes, temáticas

* conceito de aprendizagem

* Organização curricular

* avaliação

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

*gestão democrática

*política de formação de professores

*conselho escolar

*adoção, produção, reelaboração de materiais didáticos

- Projetos político pedagógicos das escolas reelaborados por influência do programa 71,4%

- Número de refeições ofertadas aos educandos que integram o Programa Mais Educação.

* nenhuma refeição 0,4%

* uma refeição 1,0 %

* duas refeições 14%

* três refeições 51,6%

* quatro refeições 26,4%

* cinco refeições 5,8%

- Modificações nas estratégias de avaliação da aprendizagem 58,1%

Desafios

* universalização do acesso e garantia de condições de permanência

* permanência com aprendizagens significativas (leitura do mundo e da palavra)

* superação da reprovação como “parte” de metodologia de ensino

Respondentes

27 estados- 20 respondentes

398 municípios - 238 respondentes

À Guisa de Conclusão:

Não poderíamos terminar esta participação sem mencionar a saída da Professora Jaqueline Moll da Diretoria de Currículos e Educação Integral, Diretoria, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, conduz nacionalmente a indução da política de educação integral. Sabe-se, pelo menos com base no fato de que a realidade social não se estrutura por fatos brutos, apenas da ordem da natureza, e sim por fatos institucionais que se pode construir e destruir – que um fato institucional é estruturado por regras constitutivas criadas, consolidadas ou enfraquecidas por meio de processos discursivos (conversacionais e narrativos, jurídicos e outros) feitos por pessoas e gerações. A mudança de

peças de lugares reconhecidos como institucionais impactam sobre ações coletivas. Nossa expectativa é que saibamos fazer o diálogo institucional, interno e externo ao Ministério, para a continuação das ações e seu aperfeiçoamento, até que estas se convertam em políticas estruturantes e de estado.

PALESTRA

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA ALEMANHA: COOPERAÇÃO ENTRE DIFERENTES GRUPOS DE PROFISSIONAIS: EXPERIÊNCIAS – DEMANDAS – PERCEPÇÕES

IlseKamski

[Tradução Heike Schmitz]

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014



República Federativa do Brasil
Serviço Público Federal
Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal de Sergipe
*Cidade Universitária Prof. José Aloísio de
Campos*
São Cristóvão – SE



**III Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação e
I Encontro Internacional de Pesquisa Empírica em Educação
Tema: A Escola em Tempo Integral**

São Cristóvão, 28 de março de 2014

A escola em tempo integral na Alemanha

Cooperação entre diferentes grupos de profissionais Experiências – Demandas – Percepções

Sra. Dra. Ilse Kamski

Instituto de Pesquisa para o Desenvolvimento Escolar
Universidade Técnica de Dortmund/Alemanha

Tradução: Heike Schmitz

Sumário

1. Informações introdutórias e Reflexões;
2. Cooperação - uma visão geral;
3. Desafios;
4. Resultados e exemplos;
5. Conclusão.

Objetivos

O que se entende sobre a cooperação entre grupos de profissionais na escola em tempo integral?

Quais as demandas que as escolas enfrentam na cooperação entre grupos de profissionais?

Como enfrentar essas demandas?

Características da organização	Dimensões/Áreas da organização do trabalho pedagógico	Conceito pedagógico	Aspectos centrais
Organização do tempo: / Adequação do tempo ao novo ritmo da escola	Aula e cultura de aprendizagem	Conceito de aprendizagem e de promoção	Organização da aprendizagem (incl. Como integrar a rede escolar e lições de casa pedagógica de projetos e pedagógica de fazer
	Promoção e Chances de aprendizagem		
	Oportunidades ampliadas de aprendizagem		
	Comunidade e Aprendizagem social		
	Ofertas de atividades lúdicas e de Lazer	Conceito de cooperação	Cooperação com parceiros pedagógicos extraescolares
Abertura institucional da escola para fora	Abertura da escola		
Participação - de pais/responsáveis/ alunos	Participação	Conceito de espaço	Participação de pais/responsáveis, Alunos e pessoal
Organização e desenvolvimento do pessoal			
Refeições e alimentação			- Café da manhã, Almoço, Lanches
Organização e configuração do espaço			Configuração de salas, espaços e equipamento material

1. Informações introdutórias e reflexões



Fonte: Holtappels (2005)

1. Informações introdutórias e reflexões

Objetivos pedagógicos e sociais da escola em tempo integral

1. Desenvolvimento da **Cultura de aprendizagem**
2. **Orientação para as competências** e promoção de talentos e dons
3. **Abertura da escola**
4. **Comunidade, aprendizagem social e desenvolvimento de personalidade**
5. **Acompanhamento/Assistência**

(Compare Holteppels/Rollett, 2008, p.25)

2. Cooperação – uma visão geral

Cooperação pressupõe autonomia e confiança.

(Compare Spieß, 2004)

Duas direções de pensamentos

1. Uma relação próxima entre atores escolares e atores pedagógicos extraescolares (relações Professor – Professor e relações Professores – Atores pedagógicos extraescolares) fortalece uma cooperação produtiva.
2. Uma forte coesão, ou seja, uma relação próxima reduz uma cooperação produtiva.

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

2. Cooperação – uma visão geral

I. Cooperação escolar interna

1. Cooperação entre pessoal;
2. Participação de alunos;
3. Participação de pais/responsáveis.

II. Cooperação escolar externa

1. Parceiros pedagógicos extraescolares de cooperação;
2. Redes com outras escolas e parceiros municipais;
3. Patrocinadores / parceiros de apoio financeiro.

2. Cooperação – uma visão geral

I. Cooperação escolar interna

Cooperação de pessoal

Nível „Conceito“

Gestão escolar Grupo de gestão Todos os professores

Nível „medida“

Gestor escolar

- Coordenação dos atores pedagógicos extraescolares
- Professores
- Atores pedagógicos extraescolares

Professores

- Professores
- Atores pedagógicos extraescolares
- Gestor escolar
- Coordenação dos atores pedagógicos extraescolares

Outro pessoal pedagógico

- Professores
- Atores pedagógicos extraescolares
- Gestor escolar
- Coordenação dos atores pedagógicos extraescolares

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

2. Cooperação – uma visão geral

I. Cooperação externa da escola

Parceiros externos de cooperação

Nível "conceito"

Gestão escolar

- Oferta voluntária* (Terceiro Setor)

Associações, Clubes (esporte, cultura)
iniciativas

- Oferta comercial** (Mercado)

Oferta de serviços comercializados (escolas de
esporte, música, arte ou serviços de área de
indústria)

- Oferta pública*** (Estado)

Instituições Federais, Estaduais, Regionais ou
Instituições municipais e locais (Assistência Social,
Juizado de Menores, Polícia, Biblioteca Pública,
Museu, etc.)

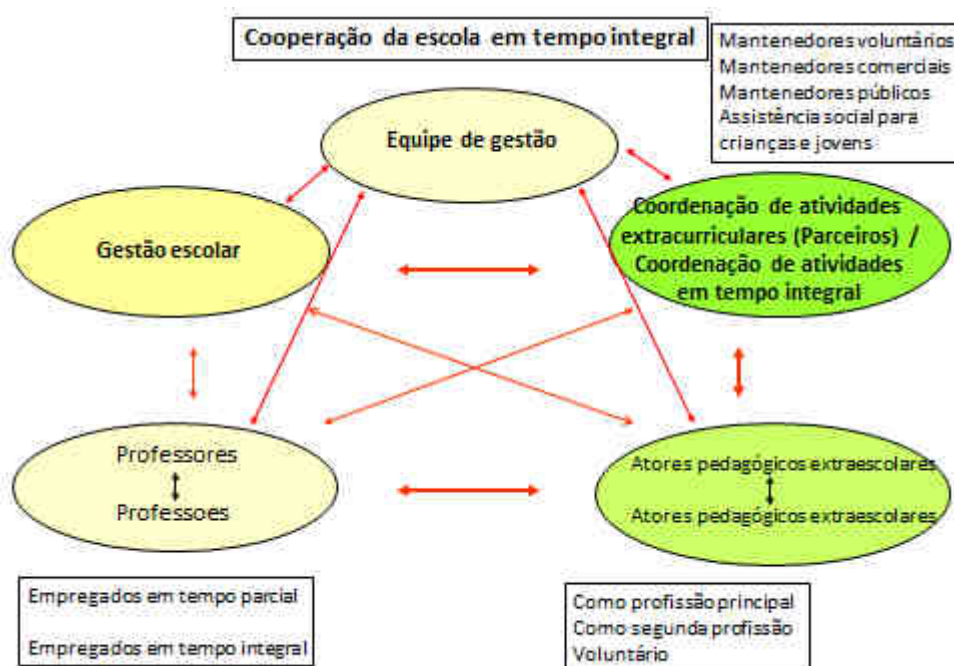
Nível "medida"

Coordenador
da escola em
tempo integral

- Oferta voluntária*

- Oferta comercial**

- Oferta pública ***



São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

2. Cooperação – uma visão geral

Cooperação entre grupos de profissionais

1. Professores

Do individualismo do professor..... para a cooperação

2. Atores pedagógicos extraescolares

..... e para a cooperação com os outros profissionais

2. Cooperação – uma visão geral

Professores – o que diz a pesquisa?

A cooperação entre professores como prática coletiva é reconhecida atualmente como um dos processos mais importantes ao nível da escola e, desta forma, uma característica para o desenvolvimento organizacional – um processo que traz melhorias na aula, na cultura de ensino e aprendizagem e no desempenho dos alunos.

(Compare Steinert et al., 2006, p. 188).

Cooperação entre professores faz:

- a coesão entre professores mais forte;
- mudanças sustentáveis mais possíveis;
- mudanças sistemáticas mais prováveis.

(Compare Hord, 1997).

Correlações entre cooperação entre professores e o desempenho dos alunos, muitas vezes, não atingem uma significância estatística, o que está evidentemente relacionado ao conceito da construção da pesquisa.

(Compare Scheerens e Bosker, 1997, p. 246).

“Quanto mais se pesquisa sobre a cooperação no contexto de aula, menos sobre ela é encontrada, e ao mesmo tempo a cooperação é considerada mais importante.”

2. Cooperação – uma visão geral

Atores pedagógicos não escolares – quem são?

... todas aquelas pessoas, que trabalham na escola em tempo integral, contudo, sem uma formação como professor (Pedagogia e/ou licenciatura)

(Fonte: StEG)

CrITÉRIOS de diferenciação entre pessoal pedagógico extraescolar

Dimensão de atividades: Dimensão pedagógica de lazer Dimensão de suporte ao ensino em sala de aula Dimensão organizatória	Subordinação: Mantenedor da escola Mantenedor do setor extraescolar Gestão escolar
Grau de formação Ensino Superior Pedagogia/Licenciatura Ensino Técnico Nenhuma formação	Grau de profissão : Formação pedagógica ou educacional Formação não pedagógica ou não educacional Outros critérios de profissionalização
Tipo de emprego: Em tempo integral Em tempo parcial Voluntário	Tipo de contrato: Funcionário público: em tempo integral/parcial Contratados: em tempo integral / parcial <i>Free lance</i> : para determinados prazos

3. Desafios

Barreiras para a cooperação entre grupos de profissionais...

- ... escassez de tempo e de espaço para a cooperação,
- ... diferenças na compreensão de cooperação,
- ... diferenças na compreensão profissional,
- ... falta de reconhecimento mútuo.

(Fonte, entre outras, Speck et al., 2011)

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

3. Desafios

**A cooperação entre professores e atores pedagógicos extraescolares
(equipes multiprofissionais) exige**

.... determinadas condições estruturais e a existência de um conceito pedagógico
(Compare Holtappels 1997; Haenisch 2003; Ramseger et al., 2004)
como também

.... um enquadramento / uma adequação de tempo e
as referentes condições organizacionais gerais (Compare Fussangel, 2008).

.... um esclarecimento sobre os papéis, um conhecimento e uma aceitação das
condições diversas de trabalho como também de tipos de contratos, etc.
(Compare Kamski, 2011).

4. Resultados

Atores pedagógicos extraescolares

Estrutura de qualificação dos atores pedagógicos extraescolares

*Diferença marcante na estrutura de qualificação entre nível primário do ensino
(Ensino Fundamental I) e nível secundário do ensino (Ensino Fundamental II e Ensino
Médio)*
(Höhmman et al, 2007, p. 82)

Diferenças a respeito do número de horas de trabalho

*Pessoas que trabalham em tempo integral X Pessoas que trabalham em tempo
parcial (Arnoldt, 2007)*

Intensidade de cooperação

*Frequência menor de cooperação entre grupos de profissões (Holtappels, 2004, p.8).
Frequência maior de cooperação dentro de cada grupo de profissão (Holtappels, 2004,
p.8).*

Avaliação da Cooperação

*Avaliação pelos professores é melhor do que a avaliação pelos atores pedagógicos
extraescolares (Dieckmann et al, 2007)*

4. Resultados

SUCESSOS	DESAFIOS
Sucessos	Desafios
<p>Isso existe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muitas ofertas, muitos temas e grupos profissionais; • Abertura da escola para fora; • Enriquecimento para a escola e alívio/descarga dos professores; • Benefícios para professores, alunos, famílias e parceiros; • Cooperação pragmática; • Aumento da cooperação no decorrer do tempo; 	<p>Mas, ainda existem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de análise de demandas e falta de desenvolvimento de conceitos; • Necessidade de melhorar a participação dos professores e dos parceiros na cooperação; • Diferentes compreensões sobre educação/formação e sobre os objetivos educacionais; • Desvalorização recíproca e falta de estima mútua; • Escassez de acordos e de articulação; • Segmentação do processo de trabalho.

(Fontes: Steiner, 2011; Arnoldt, 2011; Speck et al., 2011; Liesegang et al., 2009; Arnoldt/Züchner, 2008; Rollett/Tillmann, 2009; Fuchs-Rechlin, 2008; Holtappels et al. 2008; Höhmann/Bergmann; Gebauer, 2008; Kolbe et al., 2005; Krieger, 2005; Behr et al., 2007; Gängler/Böttcher/Förster, 2009; Jerzak/Laskowski, 2010)

4. Resultados

Condições para o sucesso do processo do desenvolvimento organizacional da escola:

- Definição clara de objetivos no que diz respeito ao desenvolvimento pedagógico desejado;
- Disposição para inovação entre os professores;
- Atividades intensivas na área do desenvolvimento organizacional;
- Aplicação de processos sistemáticos de desenvolvimento organizacional da escola;
- Utilização de apoio externo para o desenvolvimento organizacional.

(CompareStEG, 2013)

5. Conclusões

Condições favoráveis para a cooperação

- Definir com clareza as exigências (com base na visão e nos objetivos da escola em tempo integral) na seleção da oferta externa de atividades extracurriculares e formular padrões.
- Oferecer oportunidades para conversas/diálogos contínuos entre professores e atores não escolares.
- Articular e aproveitar as ofertas de atividades extracurriculares para o ensino em sala de aula.
- Disponibilizar tempo (horários) em forma de „horas extras“ para que professores e atores pedagógicos extraescolares possam planejar atividades articuladas.
- Inserção de „horário curinga“ no planejamento organizacional para que professores e atores pedagógicos extraescolares possam planejar e preparar atividades em conjunto.

5. Conclusões

Condições favoráveis para a cooperação

- Construção de padrinhos e madrinhas (entre professores e atores pedagógicos extraescolares) para definir pessoas de contato e interlocutores.
- Iniciar a participação dos professores na oferta das atividades extracurriculares (por exemplo na organização e realização do acompanhamento de exercícios escolares e lições de casa).
- Transparência, informação e comunicação sobre os planos de trabalhos e ofertas temáticas dos professores e dos atores pedagógicos extraescolares.
- Participar coletivamente de ofertas de formação continuada e eventos.

5. Conclusões

A prática de cooperação entre professores e atores pedagógicos extraescolares depende

- da **disposição** para cooperação;
- do esclarecimento sobre **papéis e responsabilidades**;
- das **condições** organizacionais;
- da definição clara e coletiva dos **objetivos**;
- da clareza na apresentação das **medidas e orientações de ações** (nos Projetos Pedagógicos das escolas).

**“Se quer chegar rapidamente,
tem que ir sozinho.
Se quer chegar longe,
tem que ir em conjunto...”**

**Reunião é o início.
Coesão é o progresso.
Cooperação é o sucesso.**

Henry Ford I.



São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

Muito obrigada pela sua atenção!

Dr. Ilse Kamski

Email: kamski@ifs.uni-dortmund.de
kamski@t-online.de



PALESTRA

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM SERGIPE

Ângela Maria de Carvalho Machado

Neusvaldo Silva Lima

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO



Como tudo começou



Angela, Beliene, Selma, Gisele e Jaqueline.
Fevereiro de 2011.

TODOS NA LUTA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL !!!

- *“Temos que ser iguais todas as vezes que as diferenças nos inferiorizam, e temos que ser diferentes todas às vezes que as igualdades nos descaracterizam”
(Boaventura Santos)*

O QUE É O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

- Uma ação interministerial instituída pela Portaria nº 17/2007, do Ministério da Educação, e integra as ações do Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE).
- Estratégia do Governo Federal para a promoção da Educação Integral nas instituições públicas de ensino fundamental com baixo IDEB, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

OBJETIVOS DO PROGRAMA

- Fomentar a Educação Integral por meio do apoio às atividades sócio-educativas no contra turno escolar;
- Garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem em zonas de risco e beneficiários do programa bolsa família
- Elevar a aprendizagem dos alunos expandindo seus conhecimentos para além dos muros da escola;
- Elevar o nível do IDEB nas escolas públicas.

CRITÉRIOS PARA ADESÃO ESCOLAS URBANAS - 2013

- Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas localizadas em todos os municípios do País;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

CRITÉRIOS PARA ADEÇÃO ESCOLAS DO CAMPO - 2013

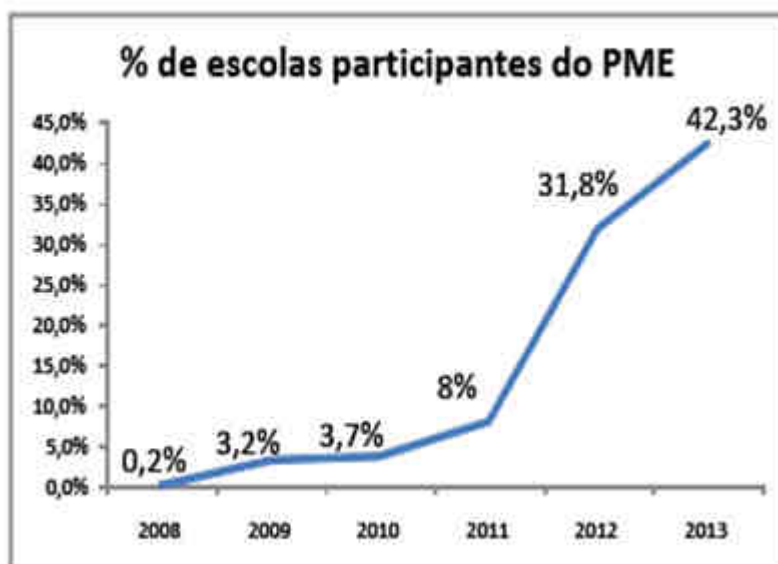
- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas.

DICEI/SEB/MEC - Evolução do Programa MAIS EDUCAÇÃO em SERGIPE



São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

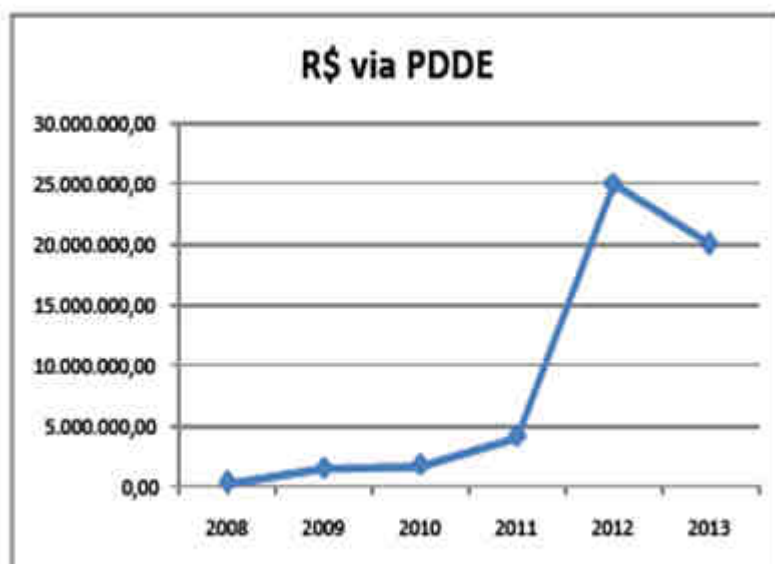
DICEI/SEB/MEC - Evolução do Programa MAIS EDUCAÇÃO em SERGIPE



RECURSO FINANCEIRO

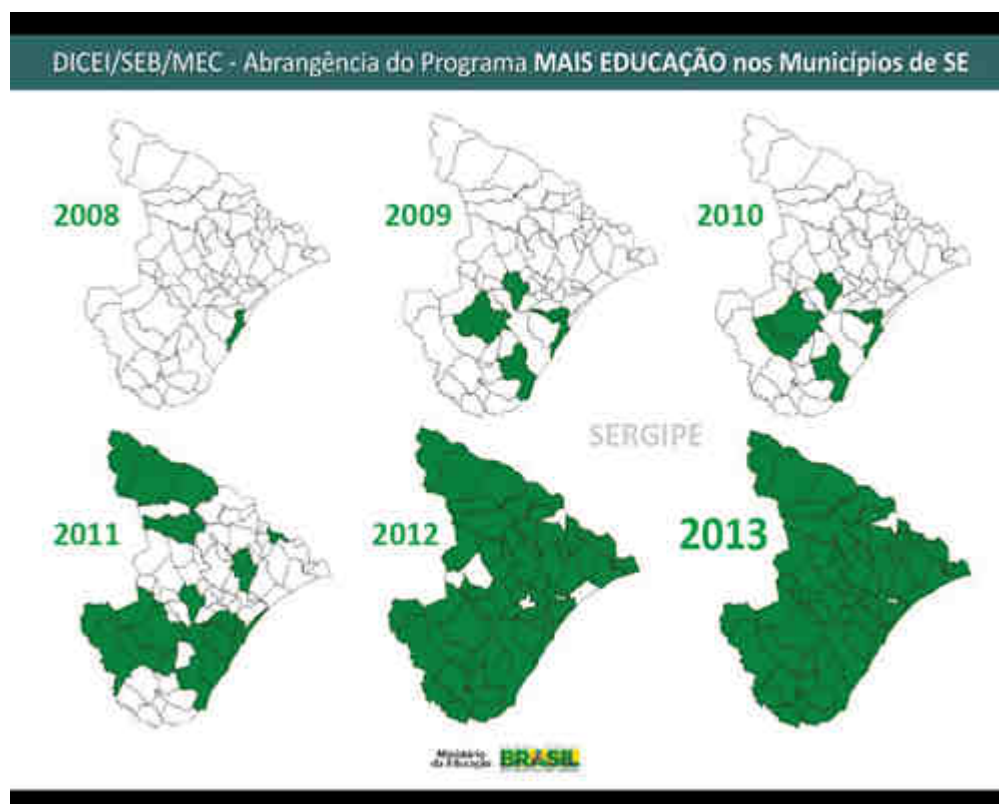
ANO	ESCOLAS	ALUNOS	RECURSOS - R\$
2011	59	17.087	1.795.677,22
2012	172	73.552	7.248.939,50
2013	127	28.680	5.217.367,72

DICEI/SEB/MEC - Evolução do Programa MAIS EDUCAÇÃO em SERGIPE



DICEI/SEB/MEC - Evolução do Programa MAIS EDUCAÇÃO em SERGIPE





ALCANCE ESTADUAL

ANO	ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLAS MUNICIPAIS	MUNICIPIOS
2010	24	-	5
2011	59	270	14
2012	173	420	58
2013	123	616	70

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

PANORAMA PEDAGÓGICO

ATIVIDADES

Monitoramento as escolas

Reuniões Técnicas

Cursos, Palestras, Seminários e Encontros

Construção de Instrumentais de Monitoramento, Avaliação e Prestação de Contas

MARCOS NA GESTÃO

ANO	EVENTO	LOCAL	PUBLICO
2011	I Encontro Sergipano de Educação Integral/ Mais Educação'	CIC	940
2012	II Encontro Sergipano de Educação Integral/ Mais Educação	TEATRO ATHENEU	1200
	Criação do Comitê Territorial	SEED	
2013	III Encontro Sergipano de Educação Integral/ Mais Educação	GINÁSIO DE ESPORTE CONSTANCI O VIEIRA	7000

VÍDEOS

- [Exemplo de Escola em Tempo Integral
\(Escola Estadual Padre Leon Gregório\)](#)
- [III Encontro Sergipano do Programa Mais
Educação](#)
- [Representação Mais Educação](#)

Contatos

ANGELA MARIA DE CARVALHO MACHADO

Celular: 8815-5505

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: 3194-3366 / 8826-8676

NEUSVALDO SILVA LIMA

(Coordenador do Programa Mais Educação)

Celular: 8822-9994 / 9987-8198

TÉCNICAS PEDAGÓGICAS:

ARMÊNIA CHRISTINA FERNANDES

Celular: 9943-7336

JACQUELINE VASCONCELOS

Celular: 9119-9029

A vertical yellow bar with a subtle circular pattern, located on the left side of the page.

OBRIGADO!



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

TRABALHOS

GT 1

POLÍTICAS E GESTÃO EM PROL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

**UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE O PROGRAMA PILOTO DE ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL:
UMA NOVA POLÍTICA PÚBLICA AO ENSINO MÉDIO EM BELÉM DO PARÁ?**

Claudio Nascimento da Costa
Mestrando – Universidade Federal do Pará/UFPA
claudiocostaprof@yahoo.com.br

Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Prof. Dr^a do PPGED– Universidade Federal do Pará/UFPA
neycmo@ufpa.br

Grupo de Trabalho: GT 1: Política e Gestão em prol da Educação em Tempo Integral

RESUMO: O artigo expressa as primeiras aproximações do fio condutor de uma pesquisa em curso que será objeto de Dissertação do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará–UFPA. Trata-se de uma reflexão inicial sobre a implementação do programa piloto de Escola de Tempo Integral para o Ensino Médio da Rede Pública Estadual em Belém-PA, com objetivo de mensurar as nuances da implementação do projeto como política pública. Apresenta-se na perspectiva de uma investigação quanti-qualitativa, a partir de referenciais bibliográficos basilares ao diálogo empírico com a realidade objetiva das escolas frente ao processo de implementação e a exequibilidade de uma política pública educacional; neste recorte em particular, apreende-se alguns elementos motivadores, bem como os primeiros documentos disponíveis a partir de um diálogo (primeiras notas) com os técnicos da Secretaria Estadual de Educação (PA), responsáveis pelo projeto.

Palavras-chave: Ensino Médio. Escola de Tempo Integral. SEDUC-PA.

ABSTRACT: The article expresses the first approaches the wire conductor of an ongoing research which will be the subject of the Dissertation Master Program of Graduate Studies in Education at the Federal University of Pará - UFPa . This is an initial reflection on the implementation of the Pilot School Full Time program for middle school of public schools in the metropolitan region of Belém - PA, in order to measure the nuances of project implementation as public policy. It presents the perspective of a quantitative and qualitative research, from basic bibliographic references to empirical stimulating dialogue with the objective reality of the implementation process across schools and feasibility of public education policy, this cut in particular, perceives some - motivating factors, and primary documents available from a dialog (first notes) with the technical Secretariat of State for Education (PA), responsible for the project.

Keywords: High School. SchoolFull Time.SEDUC-PA.

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS (ALGUNS ELEMENTOS MOTIVADORES)
RUMO À EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL**

A trajetória em escolas pública induz a acolher com muita sensibilidade os escritos de PARO (1995), “A luta pelo alcance de uma escola pública que consiga dotar a população de um mínimo de saber compatível com uma vida decente não é responsabilidade desta ou

daquela pessoa ou instituição, mas de todos os cidadãos de uma sociedade civilizada [...].” Este fragmento encontra-se na contra capa do livro – *Por dentro da Escola Pública*. E como sugere a proposta deste livro, e, sobretudo, seu título, a minha história de vida, tem intensa identidade com esse ideal de escola pública, mas precisamente com aquelas que laboram em de tempo integral.

Aqui é preciso desfazer um pequeno nó, pois escola de tempo ampliado, ou de tempo integral, não pode ser confundida com educação integral. A educação integral exige:

Considerar a questão das variáveis *tempo*, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças a vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a (re)apropriação de espaços de sociabilidade e diálogo com a comunidade local, regional e global. (MOLL, 2009, p.18).

Enquanto que escolas de tempo ampliado/integral, quase sempre aumenta o tempo de permanência dos sujeitos no espaço institucional educativo, sem redimensionar o projeto formativo educador ao ponto de ser capaz de (re)significar efetivamente o espaço-tempo das escolas para que possa ofertar uma perspectiva integral de educação, nessa percepção MOOL (2009, p.18), ainda afirma que “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares”.

Mas, ainda é preciso compreender que:

Atualmente, é possível perceber o fortalecimento da discussão em torno do que estamos chamando de educação em tempo integral, muito mais do que a discussão a respeito da escola em tempo integral, discussões que vão além da ampliação da jornada escolar. As articulações entre educação formal e não-formal e a abrangência do conceito de educação social, ainda que muito restritas e insuficientes, já despontam para uma nova concepção de educação escolar e de suas relações com outras instituições e aparelhos sociais. (PARENTE, 2006, p.142).

Reafirma-se a ideia de que educação integral está muito além do mero ampliar o tempo escolar, trata-se de materializar um processo efetivo de busca por uma educação totalizadora que vai além da escola e da educação formal [...]. A educação integral para Coelho (2009a, p.90), vem a “[...] busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de

‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão”.

No Brasil, esse tema é historicamente recorrente, desde início do século XX, com o Movimento dos Pioneiros Escola Nova¹ percussores ao mover distintas concepções e ainda promove ampla pauta das mais diversas experiências que vem atravessando temporal e espacialmente a discussão educação/escola de tempo integral.

A expectativa com esse diálogo inicial é tentar facilitar a compreensão da temática, mas ao mesmo tempo desvelar alguns motivos que alentaram o estudo sobre escola de tempo integral/educação integral como objeto de pesquisa, e por vez a escrita deste artigo. Por isso, pode-se dizer que foi por dentro da escola de tempo integral, que de alguma forma, mesmo com muitas limitações, cunhou-me oportunidades para continuar estudando, ao redimensionar a visão de mundo ao conhecer outras pessoas, culturas, lugares, descobrir novos horizontes, descobrindo-me e redescobrindo-me enquanto humano. Neste processo, as contradições sociais, vinculada as condições materiais e objetivas de vida fez com que chegasse a região norte do Brasil após ter passado por esse tipo de experiência educacional durante o ensino fundamental, na Cidade Universitária da Ilha do Fundão-RJ.

No Pará, ratifico a vivência de Escola Pública em Tempo Ampliado, meados da década de 90 (Noventa) do século XX, o contexto brasileiro já apresentava um quadro diferenciado de perspectivas futuras frente ao século XXI, que se anunciava, por ser aluno do Ensino Médio Profissionalizante, vislumbrava a ambiguidade entre a possibilidade de prestar o vestibular (ingressar na universidade), ou optar pelo mercado de trabalho.

O cenário segundo ARAÚJO (2007, p.73), apontava que “Os anos 90 intensificaram mudanças sociopolíticas e econômicas que vinham acontecendo desde a década de 70, e apoiavam-se sobre o tripé: a) a instalação de uma nova ordem mundial [...]; b) redefinição do papel do Estado [...] e c) revolução tecnológica”. Nesse contexto, como aluno do ensino médio profissionalizante, conheci o que hoje vem sendo denominado de *Ensino Integrado*, concebido como a formação profissional articulada entre Ensino Médio e Educação

¹ Movimento que ao final do século XIX e início do Século XX, aclamava pela renovação do ensino público, no Brasil junto deste processo os reformistas da educação (Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros) instituíram o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). *A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira.* (SANDER, 2007, p. 28).

Profissional, sendo aluno interno na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, atual Instituto Federal Tecnológico do Pará – IFPA (Campus Castanhal).

Durante três anos como aluno interno, consegui não apenas conclusão do Ensino Médio em 1996, mas também uma profissão, amigos e alicerce mais que teórico para chegar ingressar no curso de Geografia na Universidade Federal do Pará, sem necessitar passar por curso preparatório, pois na escola pública oportunizou-me uma ampla formação para além das avaliações, professores que me prepararam para integrar ao movimento da sociedade, “aprender à vida”.

Daí comungar com (CIAVATTA, 2010, p.84), que “[...] nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]”.

Em virtude disso, *a priori* é indispensável que haja um juízo sobre a amplitude e o significado de “integrar”, enquanto formação, que conforme:

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado, dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.(CIAVATTA, 2010, p.84).

Neste contexto de desafios, a proposta de pesquisa parte como motivação pessoal, enquanto aluno e profissional da educação pública (um exercício de autoridade). Na medida em que também abre a possibilidade de revelar contribuições para melhorar a realidade do ambiente de trabalho docente ao qual me incluo; pois o fato de ser professor do ensino médio, com nove anos dedicados à escola pública, destes, 04 (quatro) anos no quadro temporário no município de Cametá e a 05 (cinco) anos no quadro efetivo da rede pública estadual em Belém, levou-me a vivenciar a deterioração infraestrutural das escolas, o descaso com o bem público, a precariedade das condições de trabalho, a fragmentação e a descontextualização das raras oportunidades de formação ofertadas pelo Estado ao docente, em contrapartida da celeridade e elevação de cobranças, sobrepostas às funções e competências extras impostas aos professores que por vez impacta diretamente a relação ensino/aprendizagem e ao

desenvolvimento do aluno.

Nessa direção Paro (2010) sugere:

Ao desventurado professor, que já tem de responsabilizar-se por um trabalho reconhecidamente acima de suas possibilidades humanas, em virtude do tamanho das turmas, nem sempre é dado perceber que independentemente disso, também o padrão pedagógico adotado é perverso porque impede, ao aluno, viver e aprender, e a ele, professor, sentir-se realizado no seu métier. (PARO, 2010, p.96).

Questiono-me a todo o momento sobre a real finalidade da escola pública, o papel de todos os responsáveis (Estado, Gestores, Professores, Pais...) por uma educação pública de qualidade, frente àqueles que negligenciam e relegam a causa, quando galgam possibilidades e condições de fazê-la melhor.

Desafio-me a todo instante enquanto pessoa e profissional que cresci por dentro da escola pública a materializar condições de transformar esse espaço de aprendizagem em um lugar mais digno aos que a ele buscam. Vejo esse artigo como fio condutor, parte de um projeto dissertativo, um elemento mobilizador nesta direção, e não apenas como uma realização pessoal e profissional.

Ainda se acrescenta o fato de ter vivenciado o Cargo de Vice-direção em 2012, na Escola Estadual Professora M^a Antonieta Serra Freire, uma escola de médio porte comais de 2000 (dois mil) alunos, localizada no distrito de Icoaraci em Belém-PA, no momento em que passou por uma vistoria avaliativa quanto à possibilidade de introdução do “Projeto de Tempo Integral” (ETI) para o ensino médio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA).

Este momento foi crucial, visto que pude me aproximar mais direto com os programas e propostas de projetos tanto do Governo Federal, quanto da Secretaria Estadual de Educação, que vem se estruturando e redesenhando como políticas públicas e programas a serem ofertados às escolas de educação básica, em especial ao ensino médio, pois:

Nosso Ensino Médio tem um currículo enciclopédico (13 componentes curriculares obrigatórios e mais 7 temas transversais), sem nenhuma flexibilidade e divorciado do mundo do trabalho [...]. Em outras palavras, mais de 90% de nossos jovens estão sendo “preparados” para uma universidade na qual a maioria não pisará, por meio de uma enxurrada de conteúdos superficialmente tratados, e sem nenhuma adequação a seus interesses [...]. (CENSO ESCOLAR/MEC/INEP, 2010).

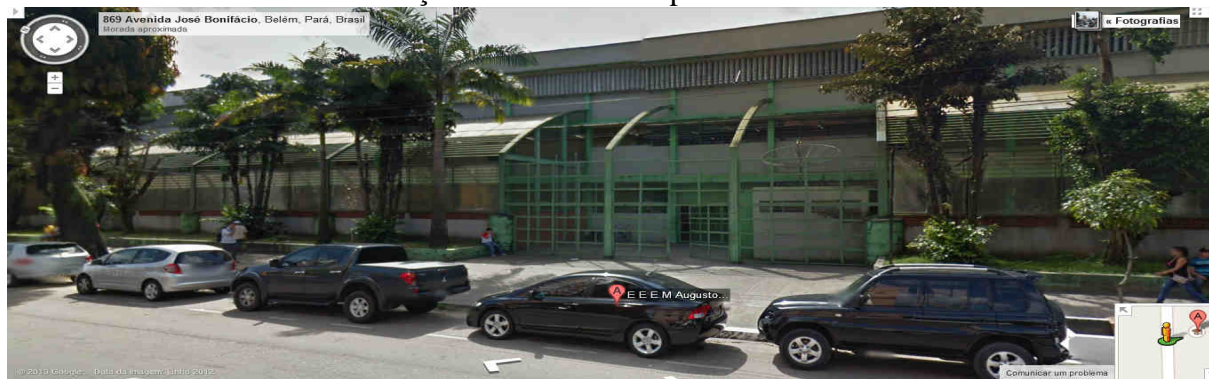
São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

A Lei Nº 7.441 de 02 de julho de 2010, publicado no DOE nº 31.700 de 02/07/2010, que aprova o Plano Estadual de Educação para os próximos dez anos é o documento que orienta as ações de implantação da Escola de Tempo Integral (ETI) no Estado do Pará.

A curiosidade sobre o projeto de ETI da SEDUC-PA levou-me a estabelecer contatos com outros gestores, e outras escolas pioneiras nesse percurso, um exemplo relevante a ser mencionado são as interlocuções em nível local, com a Escola Augusto Meira, no bairro de São Brás em Belém (principal referência de Escola de Tempo Integral para o ensino médio da SEDUC-PA, na atualidade).

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), o projeto-piloto Escola em Tempo Integral foi implantado no ano de 2012, em onze escolas da rede, seis delas de Ensino Fundamental e três de Ensino Médio Regular e uma de Educação Profissional, todas na Região Metropolitana de Belém. No Ensino Fundamental as escolas pilotos que funcionam em período integral são: Ruy Paranaatinga Barata, Benjamin Constant, Eneida de Moraes, Antônia Paes, Norma Morhy e Cidade de Emaús. No Ensino Médio, o projeto funciona nas escolas: Augusto Meira, Raimundo Vera Cruz e Temístocles de Araújo, além da escola profissionalizante Juscelino Kubitschek.

Figura 01- Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Augusto Meira locus de formação continuada dos professores das ETI



(Fonte: <https://maps.google.com.br>)

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, [...] devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009c, p. 6)

Neste contexto, este artigo que se ocupa em apresentar uma reflexão sobre como vem se desenvolvendo a proposta em ação da Escola de Tempo Integral (ETI) para o Ensino Médio posto em prática pela Secretaria Estadual de Educação do Pará a partir de 2012, em especial, em razão da amplitude do projeto, suas possibilidades, seus limites, seus consensos e dissensos nas escolas da rede pública estadual. São as primeiras impressões de uma pesquisa em construção para a dissertação do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará – UFPA.

O artigo em questão suscita como possibilidades para reflexão epistemológica, teórica e metodológica sobre a importância, não apenas de ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, mas os subsídios para a formação integral.

Assim, algumas reflexões tornam-se questões norteadoras relevantes neste artigo, mas também para as primeiras notas captadas a partir da visita a SEDUC-PA. Como:

- ✓ Que transformações têm passado o ensino básico, em especial, o médio paraense brasileiro na atualidade ao ponto de promover a implantação de Escolas de Tempo Integral?
- ✓ Qual o significado do projeto de Escolas de Tempo Integral voltado para o funcionamento do ensino Médio no Pará?
- ✓ Quais as escolas iniciaram o projeto e por que elas foram escolhidas como Escolas Piloto?
- ✓ A forma como elas estão estruturadas (do ponto de vista físico e pedagógico) atendem a demanda comunitária escolar?
- ✓ Que concepção de Educação Integral elas apresentam?

Essas são algumas das indagações que estão sugeridas para a contextualização desse diálogo sobre escola de tempo integral/educação integral em um projeto piloto que atende a um grupo de escolas da rede pública estadual na região metropolitana de Belém-PA.

1. POR QUE PESQUISAR O ENSINO MÉDIO E AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL?

O ensino médio apresenta-se no ápice da educação básica brasileira como etapa aos jovens que a ela queiram concluir, da mesma forma em que se vislumbra como direito a

todos, como possibilidade de amalgamar maiores pressupostos instrumentais culturais capazes de ampliar o leque de oportunidades na vida adulta, de oportunizar maior capacidade e habilidades interpretativas de leitura de mundo ao qual estão inseridos, e ainda, como possibilidade de materializar de sonhos e percursos contextuais traçados como projetos futuros.

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Isso se deve, em grande parte, ao histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas. O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados. Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas. (AZEVEDO; REIS, 2013, p.28).

O *padrão de qualidade* em educação está prescrito nos princípios orientadores da educação: Constituição Federal, na LDB, n.9394/93; Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), documento final da CONAE (2010), e no documento Referência da CONAE (2014). O conceito contempla aspectos do ambiente, de melhoria de vida que ultrapassa o processo de escolarização propriamente dita (GADOTTI, 2013), envolvendo, portanto, princípios e práticas democráticas.

A organização da sociedade em prol da educação de melhor qualidade acaba compelindo ao Estado a repensar políticas educacionais mais efetivas e próximas das reais necessidades. O movimento rumo às transformações é lento, mais deflagrou uma gama dispersa de programas que se materializam como “mini reformas”, nas diversas esferas da federação.

Ainda precisa-se investigar a fundo a efetividade de muitas ações, mas mesmo assim a educação brasileira, no âmbito da educação básica, vem nos últimos anos se revelado como campo favorável ao surgimento de novas políticas públicas e programas educacionais, são exemplos: O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE; O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI; Projeto Jovem de Futuro – PJJF; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; Programa Nacional de Fortalecimento dos

Conselhos Escolares – PNFCE; Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho; Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino no Processo de Avaliação do Plano Nacional de Educação/ PNE e de Elaboração, Implantação e Avaliação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação; Programa Escola de Gestores; Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação; Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME; Microplanejamento Educacional Urbano; Escola Aberta...). Esse é um conjunto de evidências de que há um redesenho em curso afetando diretamente a escola, professores e alunos, pois os exemplos citados legitimam processos de mobilização em diversos campos sociais, palco de tensões e conflitos, em que as discussões visam mudanças em curso, que, direta ou indiretamente, em torno de projetos societários distintos.

Neste contexto a questão da educação integral historicamente tem aparecido em contextos diferenciados. As experiências de implementação da educação em tempo integral no Brasil são múltiplas em tempos diversificados, desde o manifesto dos pioneiros de 1934 (mil novecentos e trinta e quatro), em que a defesa da educação pública e da construção de um sistema nacional de educação sob a égide do Estado consubstanciado no princípio da liberdade disciplinada, da educação integral, da resistência à liberdade total e monopolista era uma bandeira a ser hasteada. Condições que ainda hoje incita a repensar a educação brasileira.

No caso, específico brasileiro, uma gama de autores historicamente vem mais recentemente dispendo-se a compreender as escolas de tempo integral, dentro de uma concepção de Educação Integral para além da ampliação do tempo, dentre eles podemos citar: PARO (1988), TEIXEIRA (1997), CAVALIERE (2002), COELHO (2002), PARENTE (2006), COELHO (2009), YUS (2002), GADOTTI (2009), MOLL (2009), FERREIRA (2010), CASTRO (2011), MOLL (2012) e SILVA (2012).

Estas múltiplas propostas de ETI propaladas pelo Estado brasileiro em todas as esferas da federação e níveis da educação leva-nos a refletir em que bases estruturantes elas estão se manifestando e como se tem manifestado no fazer da escola. Requer um esforço sistemático de ordem não só financeira, mais também psicológica, pedagógica e social. Um simples esforço de pensar as ETI, independente da concepção que esteja imbuída seguem a lógica da ampliação do tempo na escola, logo no tempo de permanência do aluno, e também do professor na escola, é importante que essa ampliação seja planejada, não traga mais

sofrimento laboral para o professor, e nem excesso de passividade nas sete ou mais horas que o aluno permaneça na escola.

A reflexão deve ir a fundo em direção à concepção de escola de tempo integral que socialmente seja humanizadora, que tenha contribuição social na formação, com repercussões concretas, que não esteja isolada da vida, das condições e contradições sociais. Aliás, diante do que já foi mencionado, este artigo reafirma a ideia de que é possível uma ETI pública estatal de qualidade e equidade para à etapa final da educação básica em uma perspectiva integral. Entretanto, para que isso ocorra, ela deverá favorecer a formação na perspectiva da totalidade², em que o trabalho seja elemento central de transformação, tanto para os discentes, quanto para os docentes, que venha servir para o crescimento e dignificação humana materializada dialeticamente pela práxis edificante.

A escola pública para ser integral carece de condições estruturantes, físicas e intelectuais, de ações efetivas do Estado implementador ao assumir efetivamente responsabilidades nesta direção, mas também de ações coletivas mobilizadoras da comunidade escolar, agentes sociais educacionais para a transformação, mas o fato, é que na realidade escolar brasileira tem sido bem mais comum encontrar a escola pública desmotivadora, vazia de significados tanto para o aluno, quanto ao professor, e é nessas condições que ampliar o tempo de permanência nela poderá denotar a ampliação das contradições e das deformações já existentes.

Nessa direção, faz-se importante os princípios e os apontamentos da proposta de *escola unitária* em Gramsci, visto como um grande projeto político, que não pode ser reduzido a uma “reforma educacional abstrata” na Itália, em que se exigia em um momento histórico de crise de institucionalidade do estado democrático. Assim:

[...] A industrialização pôs em crise essa escola de cultura humanística “desinteressada”, trazendo sua própria escola “interessada”, profissionalizante, técnica, e ideologicamente imediatista [...]. A questão é complexa, mas [...] jogar fora a essência metodológica da escola humanística tradicional que é seu caráter de cultura formativa “desinteressada”. Tão pouco está disposto a desperdiçar o espírito efficientista e técnico da escola

² Concepção de mundo que vê o homem como fruto social, que se produz por meio da mediação do trabalho, que se revela por preceitos e indicações da teoria materialista histórica e dialética, ao mesmo tempo em que instiga a nossa atenção para as relações, as sínteses, as contradições concretas e as mediações específicas, que constituem a totalidade como processo, e a relação entre a parte e o todo por um prisma que rompe comum a visão pragmática/utilitarista de conceber o homem e o mundo.

técnico-profissional. Encaminha, portanto, a solução da crise na direção da unitariedade ou integração da cultura [...]. (NOSELLA, 2010, p.166)

No país o abandono da educação pública brasileira pelo Estado e suas consequências frente às mudanças políticas, econômicas e sociais, leva ao Movimento dos Pioneiros da Escola Nova buscar renovações e adequar – pós-revolução de 1930 – a educação brasileira às transformações econômicas por meio da proposição de diretrizes (políticas e pedagógicas) com vista a construção de um Sistema Nacional de Educação, sob o comando da União.

O Manifesto destaca a educação como essencialmente pública. O direito do indivíduo a educação é reconhecido pelo Estado, destacando também a educação familiar. Educação como funções do Estado e da Família. A Unidade da Função Educacional em que o sistema educacional, nos seus diferentes graus, se sustenta em bases e princípios únicos que devem concorrer para a formação completa do ser humano. Aí está o embrião das escolas da educação integral no Brasil.

Remete-nos a repensar as novas propostas de ETI propaladas pelo Estado brasileiro em todas as esferas da federação e níveis da educação. Refletir em que bases estruturantes elas estão se manifestando e como se tem despontado no fazer da escola. Requer um esforço sistemático de ordem não só financeira, mais também psicológica, pedagógica e social. Um simples esforço de pensar as ETI, independente da concepção que esteja imbuída seguem a lógica da ampliação do tempo na escola, logo no tempo de permanência do aluno, e também do professor na escola, é importante que essa ampliação seja planejada, não traga mais sofrimento laboral para o professor, e nem excesso de passividade nas sete ou mais horas que o aluno permaneça na escola.

Contudo, há necessidade de partir dessa escola desinteressada, pois no momento é o que se tem como escola e as modificações “não caem do céu”, é preciso trabalhar para corrigir distorções. A efetivação da socialização de uma concepção que venha harmonizar a combinação entre o ensino propedêutico e o ensino prático, que venha a ser proferida, e alicerçada na disposição humana de produzir não só conhecimentos técnicos edificadas às necessidades do mercado de trabalho, outro projeto formativo requer organização, responsabilidade, nova orientação curricular e pedagógica, o que acaba por provocar intensas e profundas mudanças no ideário de escola.

Uma educação integral deve expressar a construção da ação efetiva do pensamento

que se materializa significativamente com a prática do cotidiano para transformação da realidade social, deve estar permeada pela capacidade filosófica do pensar, ao passo que consinta a reunião das teorias do pensar, com o fazer, o transformar, agir e ao apropriar-se dessas transformações para se realizar, e se constituir como homem, que produz e emerge das relações, que trabalha e conquista a essência de ser, de existir, de coletivamente se humanizar e humanizar o outro.

Os desdobramentos da política educacional a partir dos anos 70, já sinalizavam à opção do Estado brasileiro em fragilizar a educação, fato que afeta mais efetivamente demandas menos provida da sociedade. O golpe na proposta legislativa educacional original se consolidou na Lei de Diretrizes Bases – LDB, (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), não apenas expressou o reducionismo da proposta estruturante, mas também, representou um bloqueio incisivo nas possibilidades das transformações de cunho democratizante, que desde então já carecia de mudanças mais amplas e estruturantes.

Dessa forma, o Estado reconfigura a educação segundo o interesse do grande capital, ao compactuar com grandes conglomerados e setores dominantes, destoava da proposta e dos apontamentos originais da LDB, que se redesenhava como um tímido recorte da proposta original, e dessa forma sofre um enxugamento a partir de interesses hegemônico do capital em prol de uma educação de cunho mais empresarial, sobretudo no final dos anos 90.

[...] inúmeras têm sido as transformações na produção da vida material objetiva e subjetiva nesta fase particular do capitalismo, em função das mudanças que estão ocorrendo na esfera da produção, do mercado e do Estado. Esses são processos distintos, mas que fazem parte de um mesmo movimento histórico, em que o capitalismo na tentativa de superar sua crise, estabeleceu como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva. (PERONI, 2002, p.01).

A redefinição de papéis do Estado diante do processo neoliberal atinge o ápice nos anos 90, a minimização do papel estatal, frente à ação empresarial, reduz a possibilidade de transformações mais ampla na educação, e reafirma a via institucional de “mine reformas”, que neste caso são entendidas como políticas de alcance mínimo para promoção de mudanças nas demandas estruturais, que precariamente se manifestam por serem de menor abrangência para ocasionar efetivamente modificações reais, sólidas na educação. Portanto, estabelecem efeitos sazonais, que apesar de se apresentarem aparentemente eficientes e eficazes à

sociedade brasileira não se materializam em políticas educacionais efetivas de Estado, com poder de garantir a qualidade propagada em lobbys de campanha, ou nos discursos de governo.

Dessa forma, a pesquisa caminha como oportunidade, entre outros objetivos, de colaborar e compreender sobre o que tem ocorrido com as escolas dedicadas a ofertar a educação básica, em particular com o ensino médio, frente às proposições de tentar apontar superação aos problemas crônicos, a exemplo da ETI. Mais outra estratégia de Estado, mobilizado na sociedade brasileira em prol da educação básica é a implementação do “*Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*”, articulado pelo Governo Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados Federativos, frente aos programas e ações de assistência técnica e financeira, que visivelmente visam à sensibilização social pela melhora da qualidade da educação básica. Hoje é vista como uma das principais ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em defesa da qualidade da educação básica, que por sua vez, segundo a lógica de Estado, visa melhoria dos indicadores educacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007.

Diante desse conjunto de fatos ocorrentes, presume-se a importância de se entender que não basta compreender o momento educacional ao qual passa a realidade brasileira, pois não se pode perder de vista que a conjuntura atual da educação no país exige mais que compreensão. Portanto, é preciso ir além da constatação, ela urge pelo intencional “fazer acontecer” edificador. Aliás, é por esse viés que vem se reestruturando fortemente o debate Nacional e Estadual de Escola em Tempo Integral, como processo que visa transformação permanente que nos leva a acreditar na capacidade humana de apreender, compreender e aprender constante e mutuamente, em um movimento dialético da realidade histórica apresentada.

A realidade histórica contemporânea é o ponto de partida, a primeira impressão considerável para o entendimento do momento histórico em que o Ensino Básico vem passando, em especial, a parte final desta etapa formativa: o Ensino Médio. Há um entendimento entre os pesquisadores da temática de que são tempos de transformações, para Diógenes (2013, p.20) “As políticas de educação elaboradas e implementadas nesse contexto são funcionais e essa nova ordem, dentre elas a Reforma do Ensino Médio (REM). Nessa nova configuração educacional, é conteúdo básico deste trabalho a dinâmica transformista

(...)”. As discussões em volta de modificações estruturais no ensino médio ganharam força após a exposição do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

[...]. Assim, a prevalência de uma formação Escolar abaixo do patamar mínimo exigido para a inclusão profissional responde, tanto por altos níveis de desemprego entre os jovens, quanto por uma sensível escassez de recursos humanos. Os resultados da Pnad de 2010 mostram, entretanto, que o problema está longe de ser equacionado. Dos 10,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, apenas 50,9% estão no Ensino Médio. O pior é que, dos 3,3 milhões que ingressaram em 2008 no 1º ano do Ensino Médio, apenas 1,8 milhões concluíram o 3º ano em 2010”. (Censo Escolar/MEC/Inep, 2010).

O índice continuou praticamente estagnado em 2011, e em relação especificamente ao ensino médio, em analogia a 2009, o indicador caiu em nove estados brasileiros: Acre, Maranhão, Paraíba, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Paraná e Pará.

1.1A ESCOLARIZAÇÃO PRECISA SER FEITA EM MAIS TEMPO?

Um conjunto de reformas estão eclodindo dentro deste contexto da educação básica, por exemplo, a atual proposta de implementação das Escolas de Tempo Integral (ETI), que vem no conjunto de recomendações que visam consolidar transformações, bem como redesenhar o papel da escola em todo o Brasil, exigindo de professores e alunos um papel protagonista diante de novos elementos que emergem, de necessidades peculiares e heterogêneas, que paralelamente levam ao repensar do sistema e da escola quanto ao tempo/espço escolar para além da mera ampliação do tempo de permanência, para efetivamente (re)significa-lo qualitativamente em um espaço/tempo dignificador aos agentes que nele estão inseridos.

Um tempo qualitativamente ampliado nas escolas favorecem a ampliação das trocas de experiências, a formação sólida para a vida é a possibilidade de um tempo que se justifica. Entretanto, apenas esticar o tempo de permanência do aluno não basta para que se garanta a efetividade do processo, pois há outros elementos tão quanto importantes, como maiores investimentos para a concretização de infraestrutura planejada e convivência prazerosa no ambiente escolar (banheiros, refeitórios, espaços de convivência...), corpo de professores qualificados (lotados com exclusividade, com permanente qualificação continuada...), uma rede de ajuda multidisciplinar que atuem com diferentes saberes e linguagens (psicólogo, arte

educador, sociólogo...), preocupação em ofertar ao aluno múltiplas possibilidades formativas para além do espaço escolar (...) entre outros mais elementos que exige inclusive a reorganização e (re)significação curricular. Contudo, para que uma proposta de tamanha magnitude não se perca com o tempo ou promessa/discurso eleitoreiro, se faz necessário a efetividade enquanto política de Estado, política pública eficiente, bem implementa, responsabilmente assessorada pelo poder público. Outro grande desafio que se apresenta atualmente para todos os educadores é fazer cumprir o documento referência da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010, p. 62), a onde se sugere que a “Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas federais, estaduais, distritais e municipais, de forma a atender, pelo menos, 25% dos/as alunos/as da educação básica”.

Promover a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos/as estudantes na escola passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo. (CONAE, 2010, p.65).

Observa-se que os esforços da CONAE ainda não permitiram que se estabelecesse efetivamente o Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020), inicialmente uma composição de 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação com foco na valorização do magistério. Entretanto, o recorte aqui exposto, leva-nos a entender que a Escola de Tempo Integral faz parte das metas da Política Nacional de Educação Básica, previstas nos Planos Nacional e Estadual de Educação, que têm como alvo prioritário, a melhoria na qualidade do ensino público com foco na elevação do tempo de permanência do estudante na escola, e consequente à ascensão do nível de ensino-aprendizagem.

Em seus aspectos legais, também considera o disposto nas Portarias do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 7/2009 e nº 8/2009, aprovado por unanimidade na sessão plenária do dia 4 de agosto de 2009, contendo “Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 – 2020”, revelam considerações que delimita o que poderia ser chamado de “os dez maiores desafios da Educação Nacional”; a serem enfrentados e superados no próximo decênio, como compromisso do Estado e de toda sociedade, que essencial e especificamente, agora este trabalho se propõe aos apontamentos da Escola de Tempo Integral como política pública diante do sexto compromisso indicado: “Implantar a

Escola de Tempo Integral na Educação Básica, com Projeto Político Pedagógico que melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social”.

Assim, para a efetiva garantia desse direito fazem-se necessárias políticas e gestões que visem à superação do cenário, requerendo a construção de um projeto de ETI que se efetive como política de Estado, frente a um desafio de organização escolar que partiu da necessidade de investigar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Pará, com a proposta de um estudo de caso em uma escola (o lócus da pesquisa ainda está em fase de levantamento e estudo de viabilidade), na região metropolitana de Belém-PA.

2. OS PRIMEIROS ACHADOS SOBRE AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (ETI) PARA O ENSINO MÉDIO NO PARÁ

Segundo CORREA & BARRETO (1999, p. 24), as políticas públicas para o Ensino Médio paraense, sobre a tutela do governo Estadual, buscavam responder problemas crônicos que ainda hoje sondam esta modalidade, como:

O sistema educacional paraense no nível do ensino médio vem condicionado por uma tríplice tragédia, posto que a rede estadual **menos aprova** os alunos atendidos, promove **maior reprovação** dos estudantes matriculados e há **maior número de abandono** escolar registrado nos estabelecimentos estatais. Houve, portanto, uma queda de produtividade do ensino nessa modalidade (...). (CORREA; BARRETO, 1999, p. 24).

Mas, nos últimos anos um conjunto diversificado de propostas vem aflorando concepções e formas bastante diversificadas, e até contraditórias ao Ensino Médio vêm sendo apresentados e ofertados pela rede pública estadual com a proposição de elevar a qualidade e universalizar a oferta. Alguns exemplos podem ser indicados, mas ganharam contornos mais profundos com o avançar da proposta de pesquisa do mestrado. Que desde 2008, começa a ganhar novos contornos, a exemplo do Ensino Médio Integrado – EMI (Documento Base 2008), O Ensino Médio Inovador (2010), e mais recentemente o Projeto de Escolas de Tempo Integral (2012), que a partir deste ano (2014), vem se reconfigurando para trilhar uma

perspectiva de Educação Integral para além da ampliação do tempo escolar, e a partir deste último projeto citado busco elucidar os primeiros achados de uma visita na SEDUC-PA.

De acordo com as primeiras notas de campo sobre o projeto de ETI para o ensino médio no Pará, possibilitaram o contato com as Resoluções Normativas nº 002 e 003/2012, que institui oficialmente as Escolas de Tempo Integral no Estado do Pará:

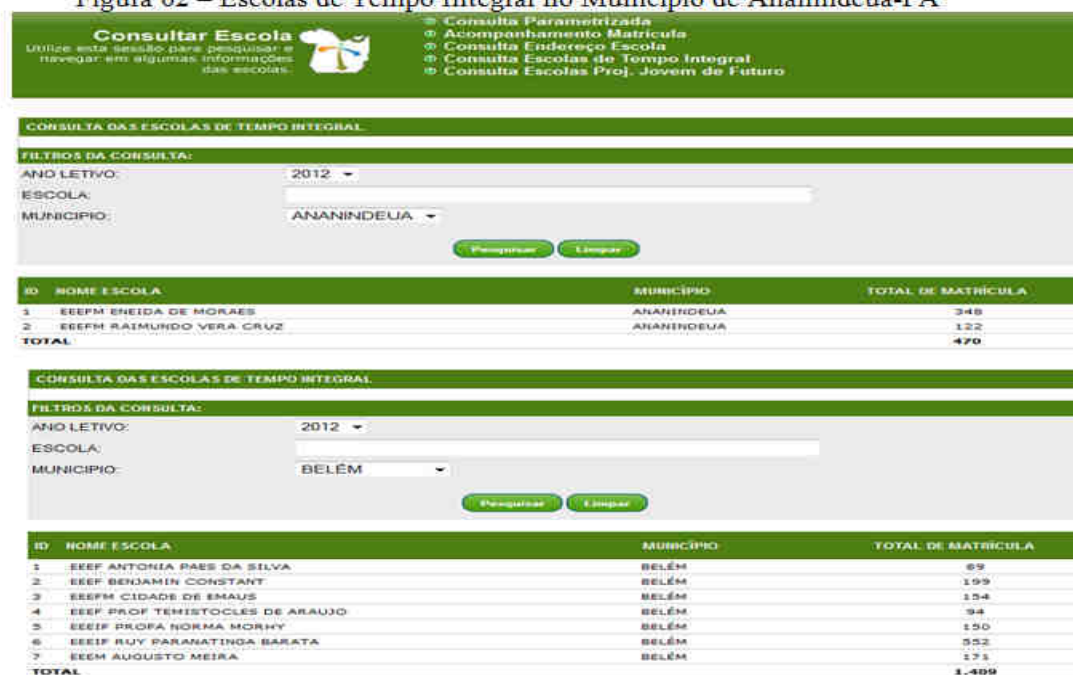
Como forma de atender a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, a qual determina, como princípio e fim da educação nacional o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º), na compreensão de que tal determinação reitera o princípio do direito à educação integral disposto na Carta Constitucional de 1988.. Além disso, a LDB prevê, “a critério dos estabelecimentos de ensino”, a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º), o que pode ser estendido para os outros níveis de ensino da educação básica. Além desses dispositivos apresenta-se como amparo legal o Plano de Desenvolvimento para a Educação Básica por alicerce jurídico o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Outro documento que orienta as ações de implantação da Escola de Tempo Integral no Estado do Pará é a Lei Nº 7.441 de 02 de julho de 2010, publicado no DOE nº 31.700 de 02/07/2010, que aprova o Plano Estadual de Educação para os próximos dez anos. (Normativas nº 002 e 003/2012).

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), o projeto-piloto Escola em Tempo Integral foi implantado no ano de 2012, em onze escolas da rede, seis delas de Ensino Fundamental, e três de Ensino Médio Regular e uma de Educação Profissional, todas na Região Metropolitana de Belém. No Ensino Fundamental as escolas pilotos que funcionam em período integral são: Ruy Paranaatinga Barata, Benjamin Constant, Eneida de Moraes, Antônia Paes, Norma Morhy e Cidade de Emaús. No Ensino Médio, o projeto funciona nas escolas: Augusto Meira, Raimundo Vera Cruz e Temístocles de Araújo, além da escola profissionalizante Juscelino Kubitschek (Marituba-PA).

Por se tratar de uma experiência nova no Estado do Pará, de caráter piloto experimental com 11 escolas localizadas na região metropolitana de Belém no ano letivo de 2012, investigar as condições e contradições de implementação da Escola Pública de Tempo Integral a partir da ampliação do tempo de permanência do trabalho escolar torna-se um

desafio em busca de resultados que possam contribuir para o entendimento de um novo modelo de escola proposto em nosso Estado, ao desvelar a concepção e forma de organização em prol da qualificação dos alunos do ensino Médio, uma vez que há proposta de elevação do número de escolas a serem atendidas.

Figura 02 – Escolas de Tempo Integral no Município de Ananindeua-PA



CONSULTA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

FILTROS DA CONSULTA:
 ANO LETIVO: 2012
 ESCOLA:
 MUNICÍPIO: ANANINDEUA

ID	NOME ESCOLA	MUNICÍPIO	TOTAL DE MATRÍCULA
1	EEEFM ENEIDA DE MORAES	ANANINDEUA	348
2	EEEFM RAIMUNDO VERA CRUZ	ANANINDEUA	122
TOTAL			470

CONSULTA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

FILTROS DA CONSULTA:
 ANO LETIVO: 2012
 ESCOLA:
 MUNICÍPIO: BELÉM

ID	NOME ESCOLA	MUNICÍPIO	TOTAL DE MATRÍCULA
1	EEEF ANTONIA PAES DA SILVA	BELÉM	69
2	EEEF BENJAMIN CONSTANT	BELÉM	199
3	EEEFM CIDADE DE EMAUS	BELÉM	154
4	EEEF PROF. TEHISTOCLES DE ARAUJO	BELÉM	94
5	EEEF PROFª NORMA MORHY	BELÉM	150
6	EEEF RUY PARANATINGA BARATA	BELÉM	552
7	EEEF AUGUSTO MEIRA	BELÉM	171
TOTAL			1.499

Fonte: Portal da SEDUC/PA

De acordo com o Censo Escolar 2012/Portal SEDUC-PA, as Escolas de Tempo Integral Matricularam juntas um total de 2.040 alunos neste ano inicial do projeto (2012), sendo que destes 1.492 alunos encontravam-se no Ensino Fundamental e 548 alunos no Ensino Médio. Do montante de matrículas no Ensino Médio, 387 eram do sistema regular de ensino e 161 encontravam-se no ensino profissional. No ano de 2013, o projeto se estendeu ao município de Castanhal-PA, nordeste paraense, com 45 alunos em uma turma de primeiro ano do ensino médio da Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria das Mercês Oliveira Conon.

Quanto às diretrizes para a Educação Básica que subsidiam a proposta de ETI no Estado do Pará estão dispostas nas resoluções Nº 002/2012-GS/SEDUC/ Nº 372265 que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral e a Resolução Nº 003/2012-

GS/SEDUC/Nº372269 que dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Escola de Tempo Integral, ambas visam ofertar:

a) Ensino Fundamental: implantação gradativa da escola em tempo integral, assegurando a todos os alunos, em especial, àqueles que se encontram em situação de risco social e com dificuldade de aprendizagem, o aprimoramento e desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, oferecendo possibilidades artísticas, culturais, esportivas, científicas, tecnológicas, dentre outras; **b) Ensino Médio/Profissional:** implantar contra turno nas escolas de ensino médio regular, bem como a Reorientação do currículo do Ensino Médio visando ao enfrentamento da histórica dualidade da educação brasileira. (SEDUC-PA, RES.002/2012, p.1)

Dessa forma, seja no Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio, a implementação da Escola de Tempo Integral pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no Pará, tem como objetivo de elevar o tempo efetivo do aluno na escola, no sentido de aprimorar a aprendizagem, o fortalecimento da convivência social e a melhoria da qualidade do ensino. O projeto está sendo implementado gradativamente na rede pública estadual, iniciando nas escolas localizadas nos bairros do Guamá, Benguí, CDP, Jurunas, Águas Lindas, Marituba e Reduto, que apresentam níveis acentuados de vulnerabilidade social, mortalidade infanto-juvenil e baixo IDEB. A concepção de Escola de Tempo Integral Disposta no Projeto Inicial pode ser observada ainda na resolução, visto que ela classifica duas categorias centrais de Escolas de Tempo Integral:

Em relação as razões para a implantação das Escolas de Tempo Integral se pôde classificá-las em duas categorias a saber: **Educacionais** a) Contribuição para a elevação da qualidade de ensino, implicando na melhoria do rendimento escolar; b) Possibilidade de intervenção mais eficaz ao aluno com dificuldade de aprendizagem além de minimizar o quadro de fracasso escolar; c) Ampliação do conhecimento do educando, permitindo uma visão mais global dos conteúdos curriculares. d) Possibilidade de Desenvolvimento de habilidades artísticas e desportivas por meio das atividades de arte e desporto integradas ao projeto pedagógico da escola. Quanto às razões **Sociais** encontram-se: a) A contribuição à prevenção de situações de vulnerabilidade social que colocam a juventude em situação de risco; b) Afirmação da escola enquanto espaço de cultura geral, de convivência social, de acesso ao conhecimento e informação para todos os sujeitos; c) A efetivação de um modelo de escola transformadora e comprometida com a formação global dos estudantes; d) Fortalecimento da relação estado e da família para uma educação com qualidade nas escolas. (SEDUC-PA, RES.002/2012, p.1)

Nessas escolas, que passaram por adequação em sua infraestrutura, será desenvolvida uma ação educativa que integrará as aulas relativas ao currículo da educação básica, complementadas com atividades de aplicação do conhecimento, por meio de oficinas que acontecerão em espaços diferenciados como pátio, biblioteca, sala de leitura, salas ambiente, laboratórios, entre outros. Ainda de acordo com a resolução 002/2012, o processo de ampliação dessas escolas seguirá os seguintes critérios para implantação e escolhas das escolas ao Projeto de ETI dependerão de: “1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e 2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola” (2012, p.1).

Além disso, os documentos apontam que a jornada para o funcionamento dessas Escolas de Tempo Integral ocorre da seguinte forma: “Artigo 4º - A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas” (2012, p.1).

Quanto à organização curricular das Escolas Públicas de Tempo Integral, o documento aponta que:

Artigo 5º - A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico da Educação Básica e Profissional e ações curriculares direcionadas para: I - orientação de estudos; II - atividades Artísticas e Culturais; III - atividades Desportivas; IV - atividades de Integração Social; V - atividades de Enriquecimento Curricular. (SEDUC-PA, RES.002/2012, p.1),

A articulação prática da organização curricular a partir da implementação em uma escola propriamente dita, será objeto de tratamento da pesquisa em andamento. De tal forma que, a partir dessa delimitação documental inicial, abre-se o caminho para analisar a implantação do atual Projeto de Escola de Tempo integral no Estado do Pará, e referenciar estudos que poderão viabilizar a concretização dessa proposta, os quais podem oferecer informações relevantes para compreender a política educacional nacional e estadual sobre a Escola de Tempo Integral, em especial para o Ensino médio.

Assim, conforme anunciado inicialmente este artigo, são os primeiros passos de uma pesquisa mais ampla que cumpre a função inicial de apresentar os dados de origem, o alinhar da pesquisa a partir das primeiras impressões com o objeto em questão. Portanto, é uma pesquisa que está em andamento sem resultados fechados no momento, mas que se instrumentaliza inicialmente, a partir do uso de alguns documentos cedidos pelos técnicos em

Educação responsáveis pelo projeto ETI da SEDUC-PA e com acesso aos dados disponíveis no site da instituição.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *O marxismo e a pesquisa qualitativa como referência para investigação sobre educação profissional*. In: ARAÚJO, Ronaldo e RODRIGUES, Doriedson. **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Públicas**. Campinas: Alínea, 2012.

AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio Reis. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Diário Oficial da União, Brasília**, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012 (*)

CALDEIRA, M. S. **A Apropriação e a Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana**. Cadernos de Pesquisa nº 95, São Paulo, nov. 1995, p. 5-12.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CIAVATA, Maria. *A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, L. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alíi; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

CORREIA, Paulo Sérgio Almeida; BARRETO, Edna Abreu. **O Ensino Médio No Estado do Pará segundo as estatísticas oficiais**. Alguns indicadores educacionais de qualidade no

Brasil de hoje. IN: São Paulo Perspectiva. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Ensino Médio No Brasil: Consensos e Dissensos**. Paraná: CRV, 2013.

FREITAS, H. ; JANISSEKMUNIZ, R. ; ANDRIOTTI, F. K. ; FREITAS, P.; COSTA, R. S. **Pesquisa via Internet: características, processo e interface**. Revista Eletrônica GIANTI, Porto Alegre, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUARÁ, I. **Educação integral. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acesso em: 19 abr. 2013.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos e espaços escolares: possibilidades e alternativas plurais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PARO, V. et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

_____ **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: 1988, Cortez.

_____ **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: 2011, Cortez.

PORTAL DO MEC. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acesso em 19 abr. 2013.

PORTAL SEDUC/PA Disponível em:<<http://www.jralfa.com.br/matricula-escolas-de-tempo-integral-seduc-pa-2012/>> acesso em 23/04/2013.

PRESTES, VanescaBuzelato. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2002. Entrevista concedida a Vera Peroni em 14 de Nov. 2002, na FAGED/UFRGS, Porto Alegre.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 23 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

YUS, R. **Educação integral:** uma educação holística para o século XXI. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
IMPACTOS E DESAFIOS PARA UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Solange França Oliveira Viana

Pós-graduanda em Coordenação Pedagógica-

Universidade Federal da Bahia/UFBA

Mestranda em Educação PPGE-

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

e-mail: solviana2@bol.com.br

Grupo de Trabalho: GT1: Política e Gestão em prol da Educação em Tempo Integral

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado obtido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de pós-graduação em Coordenação Pedagógica, que teve como objetivo analisar a ampliação da jornada escolar, através do Programa Mais Educação (PME), considerando os impactos e desafios para os executores do programa, bem como, revelar a visão da equipe pedagógica e das crianças sobre o PME. A pesquisa ocorreu em uma escola da rede municipal da cidade de Itabuna. Ela é de natureza qualitativa, descritiva, cuja investigação se efetivou através de análise bibliográfica e documental, pesquisa de campo com aplicação de entrevista semiestruturada com os executores do programa e dez alunos atendidos pelo PME, onde identificamos os diferentes olhares entre a equipe pedagógica e as crianças, suscitando um projeto de intervenção abrangendo os gestores de toda rede municipal.

Palavras-chave: Desafios. Impactos na aprendizagem. ProgramaMaisEducação.

ABSTRACT: This article presents the results obtained at WorkEnd of Course (TCC) graduate in Pedagogical Coordination, which aimed to analyze the expansion of the school day, through the More Education Program (SMEs) considering the impacts and challenges for executors of the program, well as reveal the vision of the teaching staff and children on SMEs. The research took place in a school of the municipal city Itabuna. It is a qualitative, descriptive, whose research was accomplished through literature and document analysis, field research with application of semi-structured interviews with program implementers and ten students served by SMEs, which identified the different looks between the teaching staff and children, posing an intervention project managers covering the entire municipal.

Keywords: Challenges. Impact on learning. More Education Program.

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: IMPACTOS E DESAFIOS PARA UMA
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ITABUNA**

O Programa Mais Educação (PME) consiste em uma estratégia do Governo Federal para a ampliação e implantação da escola de tempo integral. No município de Itabuna, atualmente 44 escolas do ensino fundamental da rede pública municipal, aderiram o PME, motivadas pela possibilidade de manter as crianças em tempo integral na escola, afastando-as das ruas e, por acreditar que a educação integral é uma estratégia que promove a qualidade da educação, bem como assegurar o direito à educação com jornada ampliada, uma questão já expressa na LDB 9394/96, no Art. 34º que define a jornada escolar de ensino fundamental

com pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

Sabe-se que a política de educação de tempo integral é um investimento de alto custo para o Estado e que o monitoramento é importante, como instrumento estratégico de avaliação se faz necessários investigações e estudos sobre sua implementação e desenvolvimento para assegurar que a mesma atinja os resultados esperados no contexto local. Por isso, o respectivo programa suscita muitas questões que precisam ser investigadas e avaliadas, de forma a colaborar para melhorar a qualidade de sua aplicação, ao passo em que a mesma se amplia. Para tanto, precisamos saber: Qual a visão que os professores têm do PME na escola em que atuam? O que a equipe pedagógica da escola tem feito para que a comunidade compreenda a proposta de educação integral? A infraestrutura destas escolas proporciona um ambiente confortável à aprendizagem?

Todas estas questões nos remetem ao sujeito mais importante nesse contexto, o aluno. Como este se sente na escola de tempo integral? O que pensa do PME? A referencia concreta do estudo foi a estratégia de implementação e desenvolvimento da escola de tempo integral em uma escola rede municipal de Itabuna, ouvindo os vários sujeitos envolvidos no programa. Assim, este trabalho teve o objetivo de investigar como se deu a implementação, os desafios encontrados para desenvolver as atividades do PME numa escolado município de Itabuna, na Bahia. Os dados de análise foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Para tanto, foi adotada uma metodologia que melhor se adequou ao contexto e à natureza do trabalho: a pesquisa qualitativa. Como instrumentos de coleta foram aplicados entrevista semiestruturada, com os principais sujeitos envolvidos com o programa em análise: coordenadores, professores e alunos de uma escola em Itabuna que desenvolve o PME.

Este artigo esta organizado em duas seções, na primeira informo a estrutura e organização oficial do Programa Mais Educação, recursos destinados à aplicação das atividades, com base nos documentos de referência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e o Manual Operacional da Educação Integral da secretaria citada. Na segunda seção apresento a escola pesquisada, as características de uma escola de periferia. Em seguida numa subseção relato os desafios e dificuldades para desenvolver as atividades em uma escola em tempo integral, assim como a análise das

entrevistas com professor, coordenador pedagógicas, articulador do PME e dos alunos. A análise das entrevistas deixa evidente o olhar da equipe pedagógica e das crianças que participam do programa e a partir desta visão apresento em mais uma subseção uma proposta de intervenção com os gestores da rede municipal, que esta sendo efetivada na atualidade. Assim encerro o artigo com as considerações finais mostrando a relevância de valorizar o que pensam as crianças a respeito do PME, ficando a nosso encargo como educadores de manter a esperança destas crianças terem direito a “mais educação”.

1. COMPREENDENDO A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O PME foi estruturado com a intenção de responder a seguinte pergunta: *o que crianças, adolescentes e jovens precisam aprender?* (SÉRIES..., 2009, p.18) Para responder essa questão a Secad buscou subsídios na publicação da UNESCO – Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI e lá encontrou pistas para responder esta questão sugerindo que crianças, adolescentes e jovens precisam ter oportunidade para aprender a:

- Confiar em si mesmo e nos outros
- Realizar um projeto
- Dominar as capacidades necessárias para concluir um projeto
- Relacionar-se com os demais de maneira saudável
- Explicar sua própria vida e o mundo (SECAD, 2009)

Estas aprendizagens devem favorecer a formação de cidadãos autônomos em uma sociedade de princípios democráticos, que corresponda uma educação integral a partir do envolvimento dos vários sujeitos que participam da comunidade escolar e de seu entorno.

Partindo do princípio que a educação é responsabilidade de todos, o próprio governo federal para efetivar a proposta do PME, promoveu ações articulados do Ministério da Educação com os Ministérios da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e Saúde, a Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República. Todos estes órgãos se unem com o objetivo comum de promover a educação integral numa escola de tempo integral, com base na Constituição

Federal de 1988, e do ECA de 1990, que determina a proteção integral das criança e adolescentes, colocando-os no centro das políticas públicas (SECAD, 2009).

Em 2008, o PME foi implantado em 54 municípios brasileiros, obedecendo aos seguintes critério:

- Ter assinado o Compromisso Todos pela Educação;
- Todas as capitais dos estados brasileiros;
- Cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes;
- Ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2,9. (SECAD, 2009)

As escolas selecionadas para aderirem ao programa em 2008 e 2009, deveriam ser cadastradas pelo gestor no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e controle (SIMEC) do Ministério da Educação. Após o cadastro o gestor deveria acessar o site do Ministério da Educação (MEC) e no link da Secretaria de Educação Básica (SEB) na parte referente a programas acessar a todo material pedagógico, o manual e base legal do PME.

Atualmente estes critérios permanecem para os gestores das novas escolas que têm aderido ao PME. O gestor de uma escola que implanta o PME, juntamente com sua equipe, deve estudar todo o material citado, além de um guia com o passo a passo para implantação do referido programa. Geralmente o convite para a escola aderir ao programa chega ao final do ano letivo, para que a escola possa se programar e de acordo com o passo a passo, tomar a decisão e as medidas cabíveis.

Quando a escola decide implantar a escola de tempo integral ela deve ler o Manual e Base legal para conhecer as atividades, os recursos financeiros e a organização do programa. O PME apresenta atualmente sete macrocampos para as escolas urbanas que são:

i) Acompanhamento Pedagógico, com as atividades: Orientação de Estudos e Leitura Alfabetização/Letramento, Matemática, Língua Portuguesa: ênfase em leitura e produção de texto, Ciências: laboratórios, feiras e projetos científicos, História e Geografia, Línguas Estrangeiras;

ii) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica com as atividades: Ambiente de Redes Sociais, Fotografia, História em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Tecnologia Educacional, Vídeo e Robótica;

iii) Cultura, Artes e Educação Patrimonial com as atividades: Artesanato Popular, Banda, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Grafite, Hip-Hop, Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Leitura e Produção Textual, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses e Teatro;

iv) Educação Ambiental Desenvolvimento Sustentável Educação Econômica com as atividades: Horta Escolar e/ou Comunitária, Jardinagem Escolar, Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica;

v) Esporte e Lazer com as atividades: Atletismo, Badminton, Basquete de Rua, Basquete Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Luta Olímpica, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação. Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)

vi) Educação em Direitos Humanos;

vii) Promoção da Saúde.³

A escola deve escolher até cinco atividades, sendo que o acompanhamento pedagógico é obrigatório. O manual sugere que os monitores desta atividade, devem ser um estagiário, preferencialmente das licenciaturas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o de Esporte na Escola seja um estagiário de Educação Física. Para outras atividades não há nenhuma recomendação. Todos aos monitores recebem uma ajuda de custo para o transporte e alimentação no valor máximo de R\$ 400,00, se ele trabalhar com cinco turmas na escola urbana, pois o valor de uma turma é de R\$80,00. Assim, devido ao baixo valor da remuneração, fica estabelecido pelo programa que os monitores desenvolvem um trabalho de cunho voluntário. Ainda há o professor comunitário, um professor da escola escolhido para coordenar as atividades do programa que tenha de preferência 40h para ficar a disposição. Segue abaixo Tabelas 1 e 2 com os valores do ressarcimento dos monitores conforme localização da escola.

Tabela 1: Escolas Públicas Urbanas: Valor do ressarcimento destinado ao monitor, por turma:⁴

³Os macrocampos referem-se as escolas urbanas conforme orientação do Manual Operacional 2013, p.5-9

Quantidade de turmas	Valor (R\$)
01	80,00
02	160,00
03	240,00
04	320,00
05	400,00

Tabela 2: Escolas Públicas do Campo: Valor do ressarcimento destinado ao monitor, por turma:

Quantidade de turmas	Valor (R\$)
01	120,00
02	240,00
03	360,00
04	480,00
05	600,00

O programa também financia os kits para realização das atividades, alguns são enviados pelo FNDE como o kit da Fanfarra, da Rádio Escolar, outros o manual apresenta uma tabela com os objetos a serem adquiridos para a referida oficina, como a tabela abaixo (MANUAL..., 2013, p. 45):

Tabela 3: Alfabetização / Letramento

Material
Alfabeto móvel em madeira ou plástico
Bingo de letras
Baralho de letras e palavras
Varal de letras
Dominó de leitura e escrita
Cartas para ditado
Jogo da memória de sílabas
Jogo cruza letras
Jogo primeiras letras
Valor Custeio R\$ 1.800,00
Valor estimado do kit R\$ 1.800,00

As atividades do contraturno devem ocorrer durante dez meses letivos, no entanto não coincide com o início do ano letivo escolar. Por exemplo, na rede municipal de Itabuna, a data de início é sempre em setembro de cada ano, então as atividades para o ano de 2013 ainda vai começar, porque as escolas estão concluindo os dez meses de 2012. O recurso para o almoço vem através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) conforme Manual do programa: “A Resolução/CD/FNDE nº 26/2013, disponível no portal www.fnnde.gov.br,

⁴Tabela de acordo com a Resolução Nº34, de 6 de setembro de 2013 no Art.4º, § 4º inciso I, a e b.

dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos estudantes da educação básica e trata das especificidades em relação aos estudantes atendidos pelo Programa Mais Educação.” (MANUAL...2013, p.76).

A partir do PME, muitos outros programas chegam à escola, como o Programa Segundo Tempo (PST) do Ministério dos Esportes, que promove formação para os monitores e envia o kit para a prática de vários esportes. A Rádio Escolar recebe a mesa de som do Ministério da Comunicação.

Como disse inicialmente, o governo colocou em prática o que solicitou em campanha no lançamento do PDE, o Compromisso de Todos pela Educação, por isso os diversos ministérios se irmanaram ao MEC para que este programa realmente possa levar as crianças, adolescentes e jovens “mais educação”.

2. A ESCOLA PESQUISADA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS PARA E APLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

A Escola Municipal Bispo Dom CeslauStanula, foi criada a partir da construção do prédio para abrigar três escolas de comunidades vizinhas que funcionavam em igrejas católicas há mais de doze anos e por exigência do padre, que determinou a extinção das escolas no espaço destas igrejas e com a intervenção do bispo cujo nome foi dado à escola, o prefeito recebeu um prazo de seis meses para construir esta escola, ela foi construída e uniu as três unidades escolares em uma só.

A Escola Municipal Bispo Dom CeslauStanula código 29444829, está localizada a Rua Santa Maria, S/N, Bairro Pedro Jerônimo - BA, CEP 45.607.570. Tem como órgão mantenedor a Prefeitura Municipal de Itabuna _ Secretaria de Educação e Cultura (SEC), foi criada através do decreto de criação pelo art.66 inciso XII da Lei Orgânica do Município de Itabuna – LOMI decreta:A criação da Escola Municipal Bispo Dom CeslauStanula.Decreto 7.507 de 16 de Março de 2006. A Escola tem o funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno com dezesseis salas de aula, atendendo os segmentos: Ciclo da Infância- CIN – Fase I II III, Ciclo da Pré adolescência - CPA - Fase I II e III e PROEJA 1.

A maioria dos familiares dos alunos pertence a uma classe economicamente desfavorecida, vivendo na condição de trabalhadores informais – biscateiros – com baixos

salários e sem garantias trabalhistas, ou na condição de desempregados vivendo com auxílio do governo - Bolsa Família. É uma comunidade complexa e carente.

As crianças expressam carência afetiva, na sua maioria baixa estima e alguns apresentam comportamentos agressivos, reflexos do contexto econômico, histórico, social e cultural. No entanto, respondem de forma afetiva a um simples gesto de carinho e afeição. É relevante ressaltar que são crianças capazes de aprender se tiverem como garantir o respeito pelo seu tempo e forma de aprendizagem.

2.1 IMPLANTAÇÃO DO PME NA ESCOLA: DESCORTINANDO A REALIDADE ANALISADA

A escola pesquisada aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2010, quando a escolha das escolas pelo MEC para participarem do programa estava condicionado ao resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), tendo em vista que ela permaneceu com a mesma média da avaliação anterior (3,5), foi indicada como todas as outras 24 escolas que aderiram ao PME, neste ano. As atividades do programa teve início em 2010, no dia 13 de setembro, sendo que em fevereiro a escola havia cadastrado as atividades. Um fato importante a ser observado é que a comunidade não foi consultada, assim como as coordenadoras e os professores, sobre a implantação de tal política.

Convidada a ser coordenadora pedagógica desta escola, julho de 2010, fui solicitada a organizar o trabalho com o PME, fazer horários, etc. Para tanto, estudei sobre o programa e a partir daí reuni pais, professores e coordenação para apresentar as atividades que seriam desenvolvidas. Mas, a gestora já tinha feito a seleção dos monitores, não houve apresentação de currículo, a escolha foi pessoal, feita por ela.

As atividades escolhidas encontram-se na tabela 4⁵.

Tabela 4: Atividades registradas no Plano de Atendimento da escola pesquisada

Atividade 2010	Atividades 2011	Atividades 2012	Atividades 2013
Informática	Jornal escolar	Jornal escolar	Tecnologias Educativas

⁵ Atividades disponíveis ao diretor no site do Simec- <http://simec.mec.gov.br/> O quadro foi construído por mim, para melhor acompanhamento das atividades ao longo dos anos.

Futsal	Futsal	PST – Esporte e Lazer	Esporte na escola
Recreação e lazer	Danças	Danças	Teatro
Letramento/Alfabetização	Letramento/Alfabetização	Letramento/Alfabetização	Orientação de Estudos e Leitura
	Matemática	Matemática	

É importante observar que não há uma continuidade nas ações, apenas Letramento porque é obrigatório e Futsal, porque a pessoa responsável é um funcionário da escola, morador da comunidade onde se localiza a escola e agente comunitário. Ele já desenvolvia uma escolinha de futebol com as crianças do bairro, nos finais de semana e usava a quadra da escola, tendo em vista que os três bairros não possuem espaço para a prática de esporte, o local apropriado é a quadra desta escola. Isto facilitou a continuidade da ação.

A escola tem uma série de problemas desde a estrutura física, quanto de relações humanas, os professores vêem a direção como inimiga, mesmo sendo o atual diretor de certa forma indicado pelos colegas, pois mudou o gestor municipal e saiu a diretora anterior, o novo diretor é professor efetivo do quadro docente e ensinava matemática no CPA, no entanto em nove meses de gestão tem sentido dificuldade de gerir, uma vez que tanto funcionário quanto professor tem vícios da antiga gestão, que tem sido uma barreira para o diretor. O novo diretor providenciou uma sala para professores e coordenação, reestruturou os espaços como pode, com os poucos recursos disponíveis deu outra cara a escola, apesar de persistirem outros problemas mais graves, como infiltração em várias salas, goteiras no terraço.

O PME no início foi chamado de “menos educação”, mas na atualidade essa nomenclatura não é mais aplicado tão comumente, no entanto é fato que a estrutura, a falta de compromisso de alguns monitores prejudica muito o andamento do programa.

No início, deste programa a monitora de Letramento passou 45 dias sem aparecer na escola e recebeu o dinheiro como se estivesse trabalhando normalmente. O monitor da fanfarra saiu e enviou um outro, depois este também desistiu e a oficina ficou um bom tempo sem o monitor, outro problema foi a demora da chegada dos instrumentos, que são enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, na verdade os instrumentos chegaram em 2012, e a escola já tinha mudado a atividade desde 2011. Este ano o diretor

solicitou a utilização destes instrumentos em um projeto que ocorre na comunidade e que usa o espaço da escola para os encontros.

Quando a Diretora da escola e a Secretária de Educação solicitaram-me para coordenar o PME, como só tenho 20h, não poderia continuar com o CPA. Os professores então, não aceitaram e fizeram uma solicitação a direção para que eu voltasse a assumir o segmento que coordenava e assim não pude dar continuidade ao meu trabalho com este programa na função de coordenadora, mas, acompanhei parte do processo de implementação. Assim, sinto-me ligada ao PME, pois me envolvi direta ou indiretamente em suas ações, pois acreditava que como coordenadora na escola poderia fazer a diferença.

Na Resolução Nº10 de 18 de abril de 2013

As despesas realizadas com recursos transferidos, nos moldes e sob a égide desta Resolução, serão comprovadas mediante documentos fiscais originais ou equivalentes, na forma da legislação à qual a entidade responsável pela despesa estiver sujeita, devendo os recibos, faturas, notas fiscais e quaisquer outros documentos comprobatórios ser emitidos em nome da EEx, UEx ou da EM, identificados com os nomes FNDE e do programa, e ser arquivados, em suas respectivas sedes, juntamente com os comprovantes de pagamentos efetuados ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, pelo prazo de 20 (vinte) anos, contado da data do julgamento da prestação de contas exercício do repasse, ou, se for o caso, da Tomada de Contas Especial, para disponibilização, quando solicitados, a esse Fundo, aos órgãos de controle interno e externo e ao Ministério Público.(RESOLUÇÃO 10...2013)

A Resolução Nº34 de 6 de setembro de 2013 no Art.7º no primeiro parágrafo diz:

O montante de recursos a ser repassado às UEx representativas de escolas que já participavam do Programa Mais Educação em ano(s) anterior(es) ao do repasse, calculado na forma dos arts. 4 a 6 será deduzido do saldo financeiro existente na conta bancária específica do programa em 30 de abril de 2013,

provavelmente a escola não recebera de novo os recursos, tendo em vista que nesta data o saldo da conta era mais alto que o momento atual.

Assim, observa-se que a implementação do PME no contexto da prática nesta escola de Itabuna não se deu de forma eficiente de maneira a atingir aos objetivos a que se propunha o PME. A gestão pedagógica das oficinas e a gestão financeira apresentaram sérias fragilidades que compromete os resultados do programa.

Para legitimar os resultados da pesquisa, procurei ouvir as compreensões e impressões dos sujeitos sobre a política do PME na escola. Inicialmente tinha elaborado uma entrevista semiestruturada para o segmento professor/coordenador pedagógico, cujas perguntas estavam direcionadas a visão dos mesmos a respeito do programa na escola, sendo que neste segmento teriam seis professores, sendo apenas três efetivos. Como os outros são estagiários que chegaram à escola entre os meses de junho e agosto, não poderiam ser entrevistados. Das três professoras solicitadas para responder a entrevista, só uma demonstrou interesse em participar. Portanto, analisei apenas a resposta desta professora, da coordenadora pedagógica, que chegou a escola neste ano, e da articuladora do programa, que está na escola desde a sua fundação. As respostas das entrevistas analiso a seguir.

Quando questionadas se o PME faz parte da PPP da escola, a articuladora e a professora responderam que não sabiam, a coordenadora disse que sim, que estava sendo incluído através da atualização que estava sendo realizada, pois segundo ela “é necessário a presença do programa neste documento”. É interessante observar na fala da coordenadora que a mesma trata do “programa” e não da “política” de educação em tempo integral de forma efetiva e permanente na escola.

As educadoras foram questionadas quanto à questão do conhecimento da proposta do PME pela equipe escolar, mas, somente a coordenadora pedagógica disse conhecer a proposta, ressaltando que não concordava com o valor do ressarcimento dos monitores, não fazendo qualquer reflexão de ordem pedagógica com o PME e o currículo escolar, até então.

O questionário solicitava para que as educadoras elencassem três pontos positivos e três pontos negativos do PME. No que se refere aos pontos positivos, as três concordaram que o programa “tira as crianças da rua e serve uma alimentação saudável”, somente a coordenadora apontou um terceiro ponto que foi a melhoria da aprendizagem. É importante observar que a concepção de educação integral e em tempo integral no âmbito do PME precisa ser aprofundada, uma vez que percebemos a preponderância do caráter assistencialista sobre o pedagógico, nas falas das educadoras.

É importante observar que procuro trabalhar apontando a escola, como uma escola de tempo integral e não de educação integral, tendo em vista que essa concepção de educação no âmbito do PME precisa ser aprofundada, tendo em vista que há um destaque do caráter assistencialista sobre o pedagógico, “o programa tira as crianças da rua e serve uma

alimentação saudável”. É certo que precisamos garantir as condições mínimas para que essa criança possa aprender, mas o mais importante não pode ficar escondido por trás de questões como as condições de dignidade destas famílias, a melhoria das condições não podem ser respondidas com a política de renda mínima, bolsa família, como chama atenção Oliveira e Duarte ressaltando que os destituídos de direitos de usufruir os bens produzidos estão sendo enquadrados nas políticas de renda mínima:

Observa-se, assim, que o papel atribuído às políticas sociais nos contextos nacionais latino-americanos tem sido o de atenuar ou cobrir o hiato existente entre a estrutura econômica e aqueles que estão destituídos das suas condições materiais básicas e indispensáveis a uma vida minimamente digna. Uma política para os que não conseguem ser cidadão de fato. (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p.289).

Quanto aos aspectos negativos, a articuladora apontou os seguintes pontos: “falta de equipe técnica suficiente; deficiência da SEC na capacitação dos monitores de letramento; oficina de Letramento que não atende os problemas de alfabetização;” A professora indicou como negativo: “falta de conhecimento do programa; falta de investimento no Letramento;” já a coordenadora apontou o valor pago aos monitores e ao trabalho de voluntários nas oficinas.

Os sujeitos entrevistados formam questionados ainda sobre que aprendizagens significativas o PME realizava, a coordenadora apontou “a reorientação do processo de aprendizagem, pois o contato direto com os livros e o programa sana dificuldades de aprendizagem”; a professora disse que desconhecia qualquer atividade significativa do programa e a articuladora disse que ainda não percebeu porque as crianças atendidas, segundo ela, “precisam de intervenções mais importantes, porque elas são rejeitadas”. Quem são estas pessoas na escola que rejeitam estas crianças? Que diferença tem os alunos do PME dos alunos do ensino regular, para sofrerem rejeição? Fiquei preocupada com esta afirmação epretendo continuar buscando as respostas para estas perguntas que não foram respondidas com esta pesquisa.

No segmento aluno, responderam ao questionário 10 alunos, todos estudam a tarde e de manhã estão no programa. Eles vêem o PME como positivo e apontaram que aprendem contas na oficina de Matemática e a ler na oficina de Letramento, disseram que gostam da oficina de futsal, apontaram deficiências estruturais como a quadra descoberta e as goteiras no

terraço, que deixa o piso molhado e eles escorregam quando estão realizando as oficinas. Dos dez alunos, apenas uma não sabia se tinha bolsa família, os pais têm trabalho informal tipo lavador de carro, coletor e lixo, ajudante de pedreiro, diarista, entre outros. Um dado importante destacado pelo grupo foi o fato de não ficarem mais na rua, ou em casa sozinhos. Também não acharam ruim, após o almoço, irem para casa tomar banho e retornar à escola, mesmo morando em outro bairro.

Diante das respostas que registramos percebemos que os alunos gostam do PME e têm prazer em participarem das oficinas e o que chama atenção é o fato deles citarem a oficina de Matemática e Letramento como oficinas importantes para sua aprendizagem, além de enfatizarem o prazer de jogar e dançar. Outro fato que me chamou a atenção é o reconhecimento dos docentes em relação a proteção das crianças em vulnerabilidade social tendo em vista que as comunidades que a escola atende apresentam índices de violência e tráfico de drogas muito alto, e ainda um alto índice de jovens e adolescentes usuários de drogas que são mortos pelos traficantes.

2.2 OPERACIONALIZANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como educadora e coordenadora pedagógica, estou imbuída do dever de trabalhar para que os resultados dos programas, planos, projetos entre outros que chegam à escola, deem certo, elevando assim a qualidade da educação e a melhoria dos indicadores educacionais. Mas, nem todo projeto ou programa cumprem o objetivo no qual estão determinados, tendo em vista que muitos dos mentores destes estão distantes da realidade escolar. Apesar de Haddad (2008, p.13) afirmar que “o Ministério da Educação precisa sair de Brasília e conhecer seus parceiros”, essa ação ainda não se concretizou no âmbito do real. Até vemos iniciativas interessantes, como o PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação, mas muitas políticas que promoverão as mudanças necessárias muitas vezes não são implementadas de forma eficaz.

Assim, considerando que esta pesquisa revelou falhas na implementação do PME na escola analisada, espera-se que o estudo possa servir de reflexão para a devida implantação desta política, numa perspectiva de educação integral e em tempo integral no Sistema Municipal de Ensino, conforme preconiza as metas do PNE. Para tanto, se faz necessário o

desenvolvimento de algumas ações interventivas que possam contribuir para a melhoria desta política na escola pesquisada.

Conforme problemas de ordem de gestão pedagógica e financeira reveladas por esta pesquisa, sugere-se o desenvolvimento de atividades de intervenção no contexto local, conforme proposta que segue, de forma a atender aos seguintes cronograma e objetivos:

2.2.1 Cronograma de ações

AÇÕES PREVISTAS	PERÍODO DE EXECUÇÃO			
	Set	Fev	Mar	Jun
Reunião com a comunidade escolar para socialização dos resultados da pesquisa				
Reunião Pedagógica com o Grupo Gestor do PME, professores e monitores para Avaliação Parcial das ações.				
Reunião com todos os professores na Jornada pedagógica 2014 para leitura e apresentação do material conceitual do PME.				
Reunião com os Gestores e Coordenadores Pedagógicos das escolas do PME para orientar sobre a seleção das oficinas para 2014				
Reunião Pedagógica com o Grupo Gestor do PME, professores e monitores para Avaliação Final das ações (2014).				

2.2.2 Objetivo geral

Implementar ações estratégicas que possam superar os desafios que têm se apresentado na gestão do PME de forma a viabilizar uma política efetiva de escola de tempo integral no Sistema Municipal de Ensino.

2.2.3 Objetivos específicos

Promover junto aos atores da unidade escolar a reflexão sobre os reais objetivos das ações pedagógicas do PME.

Avaliar os desafios e implementar ações junto à escola, que possam viabilizar o fortalecimento da unificação das atividades do PME com as demais atividades da unidade escolar.

2.2.4 Resultados esperados na intervenção

Ter esperança é o que nos faz humanos e como seres aprendentes nós podemos investir na mudança, pois nunca somos os mesmos em tem algum. Portanto, considerando os resultados e após a análise detalhada, apresentaremos esta proposta de intervenção para a comunidade escolar e gestores da rede municipal das escolas com PME, professores, monitores coordenação, gestor e articuladora do PME e juntos, acredito, poderemos potencializar as ações do PME necessárias para a melhoria dos aspectos pedagógicos e fortalecimento das atividades que se destacam como importantes fontes de aprendizagem dos alunos.

O que se espera é que, após este estudo que avaliou a implementação e desenvolvimento deste programa e através desta Proposta de Intervenção, a equipe escolar possa avançar nos aspectos positivos do PME e, com as experiências exitosas, possam sistematizar uma proposta permanente de educação integral e em tempo integral em seu Projeto Político Pedagógico, servindo assim de exemplo entre as instituições de ensino que oferecem de fato, mais educação, em tempo integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de tempo integral é um avanço no que se refere á conquista de direitos, mas, não é a salvação da educação brasileira. É uma porta que se abre, oportunizando as nossas crianças de desenvolverem potencialidades artísticas, esportivas e culturais, com foco na melhoria da aprendizagem destas, através das atividades do programa.

Muitos têm sido os investimentos nesta área. Mas, nós educadores e gestores ainda não asseguramos uma gestão mais eficaz desta política no âmbito local, como fica evidente na pesquisa, que a equipe pedagógica evidencia o aspecto assistencialista, não identificando a aprendizagem como um aspecto importante. É verdade que em muitas cidades esta política de educação em tempo integral avança mais que em outras, mas isso demanda vontade política, de uma cidade que se proponha a educar de fato suas crianças, adolescentes e jovens.

Os resultados da pesquisa sugerem inferir que ainda não aconteceu na prática o “todos pela educação” apregoado pelo PDE, ainda há uns “poucos pela educação”, e só haverá a mudança esperada quando realmente todos os agentes educacionais e políticos se comprometerem de fato com a escola pública e com as políticas para melhoria da educação pública. Aí sim, teremos “mais educação”.

É importante garantir o direito de aprender, mas percebemos que a visão dos sujeitos pesquisados sobre o PME, é assistencialista, e este não é o principal objetivo desta política. Ela precisa dar conta daquilo que os alunos nas entrevistas ressaltaram: a aprendizagem. É interessante como eles não falaram da alimentação, destacaram a importância de estarem na escola os dois turnos aprendendo. Inferimos nesta fala o pensamento dos pais, de que na escola eles estão mais seguros e aprendendo mais.

À luz dos resultados sentimos a necessidade de promover estudo com os sujeitos da escola para proporcionar um amplo conhecimento do programa, assim como permitir a superação de algumas barreiras, garantindo a elevação ainda mais do gosto destas crianças pela aprendizagem.

Aprender brincando é um ato de prazer para as crianças. Posso afirmar que os alunos entrevistados, mostraram gosto pelas atividades do programa, porque aprendem de modo diferenciado, aprendem brincando, como afirma Fantacholi (2011): “o ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem”.

Mesmo que estas crianças não estejam na educação infantil, elas não deixaram de ser crianças, precisamos valorizar o lúdico. Para tanto, é preciso conscientizar os professores de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem e ainda a importância desta ludicidade nas intervenções e prevenções de problemas de aprendizagem na visão da psicopedagogia (FANTACHOLI, 2011)

Estamos dando continuidade ao estudo da escola de tempo integral, pois percebemos a amplitude de desafios e variáveis que podem interferir no principal objetivo do programa, a aprendizagem. Acredito que este estudo inicial traz grande contributo para a reflexão da prática que vem ocorrendo na escola.

Não podemos parar aqui, acredito que precisamos revestir os colegas de esperança, para que mudem seu olhar em relação a sua prática e às crianças atendidas pelo programa, que estão cheias de esperanças de que podem aprender e que “é bom está na escola os dois turnos, porque aprende mais”. Para elas, a escola em tempo integral é a escola que tem “mais educação”, portanto não podemos deixar morrer a fé que impulsiona o prazer que elas sentem em estar nesse ambiente, ainda que cheio de obstáculos, mas que as faz felizes. Ninguém tem

o direito de destruir o sonho que tem nossas crianças de aprender. Portanto, precisamos refletir e reconstruir o nosso ato pedagógico, para um ato mais amoroso e comprometido com a “formação de sujeitos históricos e não massa de manobra” (DEMO, 1998).

Com este trabalho de investigação científica nasceu a proposta de intervenção, portador de esperança de poder intervir na educação pública do meu município, principalmente no que se refere às ações educativas do PME, de forma a poder contribuir com as mudanças desejadas, sensibilizando escola e comunidade para a importância deste programa para nossas crianças, com tantos tipos de carências, não apenas a educacional.

**“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”
(Provérbio africano)**

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto 6.094/07, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abr. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE): razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livros>

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad): **Manual Operacional da Educação Integral**, Brasília: 2013.

BRASIL. Congresso. **Lei Nº 9.394, de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases A Educação Nacional.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 outubro 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art208i.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); **Serie Mais Educação, Gestão Intersetorial no Território**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, Documento Referência. **Construindo o Sistema nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, 2009.

DEMO, Pedro. Ranços e avanços. In: OLIVEIRA, Maria Neuza de, (Org.) **As políticas Educacionais no contexto da Globalização**, Ilhéus: Editus, 1998. p.19-39

FANTACHOLI, Fabiana das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico. **Revista Científica Aprender** -5ª edição: 12/2011. ISSN 1983-5450.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire. 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Ato de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus. 2011.

MOLL, Jaqueline. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. **I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos**. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148.

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2002. p.9 a 79

OLIVEIRA, Dalila, DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>

A OFICINA DE CAPOEIRA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Diana Viturino Santos
Universidade Federal de Sergipe/UFS
dianaviturino@yahoo.com.br

Fernando José Ferreira Aguiar
Secretaria de Estado da Educação/SEED
fernandofaguiar36@yahoo.com.br

GT 1: Política e Gestão em prol da Educação em Tempo Integral

RESUMO: O presente artigo tem como objeto a Oficina de Capoeira desenvolvida no âmbito do Programa Mais Educação (PME). Por meio de uma pesquisa de campo em uma escola rural da rede municipal de ensino de Lagarto/SE procurou-se analisar as possibilidades pedagógicas da Oficina de Capoeira para a discussão sobre as relações étnicorraciais e o fortalecimento da identidade negra. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semi-estruturada com os atores envolvidos no PME (Diretora, Coordenadora do Programa, Monitor da Oficina de Capoeira) e aplicação de questionários aos alunos. A análise dos documentos do PME e a pesquisa realizada na instituição de ensino mostraram que os sentidos atribuídos a prática da capoeira na escola dão ênfase a transmissão de “valores” e a linguagem corporal, estabelecendo uma relação tênue com a historicidade da capoeira, seu significado social, cultural e político e as questões étnicorraciais.

Palavras - chave: Escola. Programa Mais Educação. Relações étnicorraciais.

ABSTRACT: This article focuses the Capoeira Workshop developed under the More Education Program (SME). Through a field study in a rural municipal school in Lizard / SE, it was analyze the pedagogical possibilities of a Capoeira Workshop for discussion on ethnical relationships and strengthen black identity. The methods used to collect data were semi - structured interviews with participants involved in "SME" (Director, Program Coordinator, Monitor Capoeira Workshop) and questionnaires for students. The analysis of the documents of "SME" and research conducted at the school shows that practicing capoeira in school gives emphasis on the transmission of "values" and body language, establishing a tenuous relationship with the historicity of capoeira, its social meaning and cultural and political and ethnical issues.

Keywords: School. More Education Program. Ethnical relations.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas da Oficina de Capoeira, no âmbito do Programa Mais Educação (PME), para a discussão sobre as relações étnicorraciais e o fortalecimento da identidade negra. O referido Programa constitui-se numa estratégia do Governo Federal para induzir a formulação de uma política nacional de educação integral.

Conforme Gadotti (2009) a educação integral tem como princípio a integralidade, isto é, o pleno desenvolvimento do indivíduo, em todas as suas potencialidades o que abrange aspectos físicos, cognitivos, as habilidades sociais, a arte, a cultura e o esporte. Segundo esse autor, a aprendizagem na educação integral, "é vista sob uma perspectiva holística" (GADOTTI, 2009, p.42) exigindo, portanto, a ampliação do tempo, espaços e oportunidades de aprendizagem.

Ao fazer uma breve análise da legislação vigente no que diz respeito a educação integral veremos que a Constituição Federal não explicita o termo educação integral ou jornada escolar ampliada, contudo, afirma em seu Art. 205 que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988; grifo nosso). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) aprovado em 1990, também ratifica o dever da família, da sociedade e do poder público em garantir a proteção integral à criança e ao adolescente. O Artigo 3º preconiza

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, *todas as oportunidades e facilidades*, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Pressupõe-se que as oportunidades crescem numa jornada escolar ampliada. Assim sendo, observa-se que no Brasil, é crescente a formulação e implementação de programas e projetos direcionados a ampliação da jornada escolar, com vistas à educação integral, nos sistemas oficiais de ensino, como ressalta o mapeamento nacional realizado pelo MEC, entre 2008 e 2009, 500 municípios brasileiros afirmaram desenvolver experiências de jornada escolar ampliada (BRASIL, 2009).

No contexto atual, a educação básica de tempo integral deve, conforme Leclerc e Moll (2012), atender a demandas pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural estando inserida no rol das políticas afirmativas de combate às desigualdades.

A ampliação da jornada escolar também está sendo compreendida aqui como mais uma oportunidade para combater as desigualdades sócio raciais, ainda existentes no Brasil, como mostram dados estatísticos recentes a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade é maior entre a população negra 11,8% contra 5,3 % da população branca. Os negros têm menos anos de estudo do que os brancos, quando considerado o percentual de pessoas com 11 anos ou mais de estudo temos 65,0% para a população branca, contra 45,2% para a população negra.

Quando considerada a taxa de frequência a estabelecimento de ensino observa-se que quanto maior o nível de ensino menor é a presença da população negra. Assim no Ensino Fundamental temos a participação de 92,2% da população branca, versus 91,7% da população negra; no Ensino Médio está presente 60,0% da população branca e 45,3% da população negra; já no Ensino Superior fazem parte 21,0% da população branca e 9,1% da população negra (IBGE, 2012).

Ressalta-se que a escola, apoiada no mito da democracia racial⁶, que sustenta a não existência de racismo no Brasil evitou durante décadas as discussões sobre o racismo e a discriminação racial relegando a história e cultura afro-brasileira e africana. Conforme Cavalleiro (2005, p.12) “[...] a escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra”, ações que segundo essa autora tem provocado a evasão e/ou fracasso escolar de milhares de estudantes negros. Além de gerar nesses indivíduos um processo de total negação de identidade, como afirma Munanga

é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático [...] que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (MUNANGA, 2005, p. 120).

⁶Ideologia difundida desde o período pós-abolição, que sustentava a ideia de que brancos e negros possuíam as mesmas possibilidades de ascensão econômica e social, sendo o fracasso da população negra atribuída à preguiça, ignorância ou incapacidade, essa última conferida a características biológicas legitimada, pelas teorias científicas raciais. Na década de 1930 o mito da democracia racial se consolida com a publicação da obra Casa Grande e Senzala (1933) de Gilberto Freyre. O lançamento desse livro marca um período de preocupação com a formação da identidade nacional, havendo, desta forma, uma recusa do determinismo biológico de superioridade da ‘raça’ branca sobre a negra e a valorização da miscigenação e do mulato. Destacam-se a apreciação dos aspectos culturais e a ‘valorização do povo brasileiro’ e um forte apelo em atribuir ao Brasil o status de nação onde predominam relações cordiais e harmoniosas (JACCOUD, 2008). A democracia racial ganha mais expressividade entre as décadas de 1930 e 1970, inibindo desta forma a formulação de políticas públicas específicas para a população negra.

Deste modo, ainda no final da década de 1970 o Movimento Negro reivindica o protagonismo dos afro-brasileiros na História do país, bem como a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira com a inclusão dessa temática nos currículos escolares.

Em resposta as demandas apresentadas algumas iniciativas em termos de legislação educacional podem ser constatadas. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), no seu Art. 26 § 4º, afirma que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Devemos salientar ainda a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S, 1998) quanto ao tema transversal Pluralidade Cultural que diz respeito

ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1998, p.121).

Em 2003, a LDB é alterada sendo adicionada a Lei 10.639/03 que determina a inclusão no currículo da rede oficial de ensino fundamental e médio, em instituições públicas e particulares à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Africana”. O conteúdo programático refere-se ao estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional tendo como objetivo resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Esses conteúdos serão ministrados em todo o currículo escolar, mas especialmente nas disciplinas Educação Artística, Literatura e História Brasileiras e deve ser feito por diversos meios, ou seja, em atividades curriculares ou não.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), instituída pela Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 reforça que

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p.21).

Em 2009 é aprovado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse se constitui em um documento pedagógico criado para orientar os sistemas de ensino, bem como as escolas na implementação da Lei nº 10.639/03⁷.

Nas ações direcionadas ao ensino médio, por exemplo, o Plano estabelece à inclusão da temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena entre o conteúdo programático do ENEM. O último capítulo do documento apresenta as metas e os períodos para a sua execução definidos como de curto (2009-2010), médio (2009-2012) ou longo prazo (2012-2015).

No ano de 2012 foram divulgados os resultados da pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com as Relações Étnico-raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03 cujo objetivo foi “identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03” (GOMES et al., 2012, p.7).

Os resultados apontam que ainda é incipiente o número de redes de ensino e instituições escolares que promovem uma efetiva implementação da referida Lei. Constatou-se, nas instituições selecionadas, um distanciamento entre o currículo, o Projeto Político Pedagógico, o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnicorraciais (GOMES et al, 2012).

Deste modo, faz-se urgente a necessidade de ressignificação dos tempos e espaços escolares com vistas à promoção de práticas pedagógicas que reflita e valorize a diversidade cultural do país.

⁷A Lei nº 10.639/03 foi, em 2008, complementada pela Lei nº 11.645/08 que prevê a inclusão do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da rede oficial.

Inúmeras são as possibilidades de trabalhar a identidade e a história afro-brasileira no contexto escolar. Focalizou-se, neste estudo, a inserção da Capoeira como atividade extracurricular no espaço da escola. Diante disso, procurou-se responder aos seguintes questionamentos: A Oficina de capoeira, prevista no Programa Mais Educação, tem contribuído para a discussão sobre as relações étnicorraciais e o fortalecimento da identidade negra? Que significados as crianças/alunos atribuem à prática da capoeira na escola?

A investigação sobre as possibilidades pedagógicas da Oficina de Capoeira para o fortalecimento da identidade negra será realizada por meio de uma pesquisa de campo em uma escola rural da rede municipal de ensino de Lagarto/SE. Na visita *in loco* foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a Diretora, a Coordenadora do Programa e o monitor da Oficina de Capoeira. Além disso, foram aplicados questionários (com perguntas fechadas e abertas) aos alunos que participam do Programa Mais Educação. No dia da aplicação do questionário estavam presentes 21 estudantes entre oito e quinze anos.

O presente artigo compõe-se, além desta introdução e das considerações finais, de mais três seções. A primeira analisa as orientações da legislação nacional acerca da ampliação da jornada escolar, em seguida é discutida como a capoeira aparece nos documentos oficiais do Programa Mais Educação e por último é analisada a relação entre educação integral e relações étnicorraciais com base na experiência da oferta da capoeira na instituição pesquisada.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: BASES LEGAIS E PROGRAMAS

É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96) que aponta a obrigação do Estado de ampliar o tempo de formação, os espaços de escolarização e socialização do conhecimento. Ela determina no Art. 34, parágrafo 2º que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” e no Art. 87, parágrafo 5º que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/01) que propõe a ampliação da jornada escolar, direcionada às classes menos privilegiadas, como um dos objetivos e metas do ensino fundamental e da educação infantil, apontando o mínimo de 7 horas diárias para a escola de tempo integral em que as atividades fossem desenvolvidas preferencialmente na mesma instituição. A atual proposta para o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) prevê inclusive que 50% das escolas públicas de Educação Básica desenvolvam suas atividades em jornada ampliada.

Desde 2007, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁸ há também um direcionamento de recursos de aplicação específica à educação de tempo integral (GIOLO, 2012).

No contexto do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Ministério da Educação apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto Presidencial nº 6.094/2007) que, entre outros, institui a ampliação da jornada escolar por meio do Programa *Mais Educação* (PME).

O PME é instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, coordenado desde 2011 pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (SEB) e financiado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que promove a transferência de recursos para o custeio, manutenção e pequenos investimentos na oferta da educação integral (BRASIL, 2013)

A Portaria Interministerial 17/2007 estabelece que:

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; [...]

⁸Constitui-se em um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado por uma parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Seu período de vigência será de 2007-2020, sendo considerados na distribuição dos recursos o total de alunos matriculados na rede pública de acordo com o censo escolar.

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL, 2007, Art. 2º).

Esse Programa que tem como público-alvo escolas públicas com um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), localizadas em regiões marcadas por elevado índice de vulnerabilidade social e estudantes que estão em defasagem idade/série (em especial das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental 4º e/ou 5º anos e das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental 8º e/ou 9º anos), deve construir ações intersetoriais aliando políticas públicas educacionais e sociais de modo que possa combater as desigualdades educacionais, bem como promover a valorização da cultura brasileira. Para tanto, devem ser conjugadas ações dos seguintes Ministérios: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Cultura, Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

O PME prevê a ênfase nas atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto pedagógico da escola com vistas à melhoria do desempenho escolar e a permanência do estudante na instituição. As práticas educativas devem ser organizadas de forma interdisciplinar e contribuir para que os estudantes compreendam o mundo em que vivem, a si mesmos e ao outro, o meio ambiente, a vida em sociedade, as mais variadas culturas, tecnologias e artes. As oficinas devem ser ministradas por profissionais da educação, educadores populares, estudantes e agentes culturais - monitores, estudantes universitários com formação relacionada aos macrocampos, coordenados por um professor comunitário, um docente designado pela secretaria de educação que possui um forte e afetivo vínculo com a comunidade local (BRASIL, 2013).

As atividades socioeducativas no contraturno podem ser escolhidas dentre os macrocampos propostos. Para as escolas urbanas que aderiram ao programa em 2013 foram ofertados os macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Educação Ambiental,

Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; 3) Esporte e Lazer; 4) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 5) Cultura, Artes e Educação Patrimonial. Para as escolas do campo a proposta de macrocampos é a seguinte: 1) Acompanhamento Pedagógico, 2) Agroecologia, 3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial, 4) Educação em Direitos Humanos, 5) Esporte e Lazer, 6) Iniciação Científica e 7) Memória e História das Comunidades Tradicionais (direcionado para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, mas não exclusiva) (BRASIL/MEC, 2013).

Cientes de que é possível tratar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos diversos macrocampos escolheu-se, como foco deste estudo, porém, a Capoeira, prevista como uma das atividades dentro do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial.

2. A OFICINA DE CAPOEIRA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Iniciamos este tópico sobre a oficina de capoeira considerando oportuno discutir brevemente a história da capoeira no Brasil, mas não pretendemos esgotar nesse limitado espaço tema tão complexo e abrangente. Apenas apontamos alguns elementos que subsidiem as reflexões que serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

Quanto à origem da capoeira, não há um consenso. Há estudiosos que defendem a tese de que a capoeira foi criada no Brasil, nesse contexto existem de um lado os que reivindicam a sua raiz indígena a exemplo de Guilherme de Almeida na obra *Música no Brasil*, e de outro os que acreditam que foram os negros africanos, trazidos para o Brasil, os responsáveis pela criação da capoeira, enquadram-se nessa perspectiva Gerhard Kubic e Waldeloir do Rego no seu livro *Ensaio Sócio-Etnográfico da Capoeira de Angola*. Enquanto outros reivindicam a sua natureza africana como Édison Carneiro e Câmara Cascudo no livro *Folclore do Brasil - Pesquisas e Notas* (1967) que defendia que na África povos banto-congo-angolezes faziam danças acompanhadas por instrumentos de percussão que foram ressignificadas na forma de luta em território brasileiro (SILVA, 1993).

Mesmo sem poder assumir aqui um posicionamento a favor ou contra uma dessas hipóteses, consideramos a capoeira uma manifestação da cultura dos descendentes de africanos no Brasil.

Da época da escravidão até a década de 1930 a capoeira foi rejeitada, proibida e criminalizada⁹. Nesse período surge, em Salvador, a capoeira regional criada por Mestre Bimba, Manuel dos Reis Machado (1900-1974), que insere à prática da capoeira movimentos mais rápidos incorporados de outras artes marciais. Esta distingue-se da capoeira Angola, cujo principal representante foi o mestre Pastinha, Vicente Joaquim Ferreira Pastinha (1889-1981), também de Salvador esse estilo é considerado mais tradicional, reflexo da defesa de uma “pureza africana”, os movimentos caracterizam-se por serem mais rasteiros, possibilitando maior improvisação (PENTEADO JÚNIOR, 2001).

Em 1953 a capoeira é nomeada pelo então presidente Getúlio Vargas¹⁰ como Esporte Nacional Brasileiro. No início da década de 1970 essa começa a ganhar maior visibilidade como esporte, sendo reconhecida em 1972 pelo Ministério da Educação e Cultura como modalidade desportiva e em 1973 é vinculada à Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP). Na década de 1990 é criada a Confederação Brasileira de Capoeira. Conforme Paiva

A partir das últimas décadas a Capoeira vem passando por grandes deslocamentos socioculturais. A redefinição de espaços de atuação, os novos discursos, a inserção de novos segmentos, a expansão pelo mundo afora, a atribuição de novas finalidades e a consolidação da profissionalização constituem-se sinais de deslocamentos que compõem o cenário da história recente da Capoeira (PAIVA, 2007, p. 82).

Diante desse contexto de valorização nacional da capoeira, em 2008, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) declarou a capoeira como patrimônio cultural imaterial brasileiro. Cabe ressaltar que esse reconhecimento é fruto da reivindicação dos movimentos sociais negros, bem como de grupos de capoeiristas.

⁹ O decreto nº 487 do Código Penal Brasileiro, de 11 de outubro de 1890, estabelecia no Capítulo XIII Art. 402 que “Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem, andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor ou algum mal: Pena de prisão celular de dois a seis meses” (SILVA, 1993). É somente em 1934 que a capoeira é retirada do Código Penal por meio do Decreto Presidencial nº 1.202. No entanto, é com o Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais) que se institui definitivamente a descriminalização da capoeira, já que essa não é apresentada mais como contravenção penal.

¹⁰ Nesse período havia uma preocupação em forjar uma memória e uma identidade nacional, as práticas populares são, portanto, apropriadas pelo Estado para serem apresentadas ao povo como símbolos da cultura brasileira. Para maiores informações ver: ZANELATTO, João Henrique. Estado, Cultura e Identidade Nacional no Tempo de Vargas. **Revista Tempos Acadêmicos** [recurso eletrônico]. Criciúma, SC, vol. 1, n.1, 2003.

No âmbito do PME a capoeira, como vimos, é uma das atividades do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, mas cabe ressaltar que a ementa da oficina não faz menção à relação da capoeira com a cultura afro-brasileira. Nesse ínterim, a Oficina de Capoeira tem como finalidade o incentivo

[...] à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres (BRASIL, 2013, p.10).

Como observado a capoeira aparece de forma ampla no campo da cultura e do patrimônio cultural. Também no Caderno Pedagógico¹¹ - Cultura e Artes - essa é apresentada como conteúdo no âmbito da linguagem corporal

[...] através da dança, dos jogos corporais, das lutas como a capoeira, por exemplo, os indivíduos desenvolvem a responsabilidade já que terão que se concentrar para aprender e memorizar os passos, a coreografia, as regras e depois terão que cooperar, dividir, ensinar, ser solidários, já que trabalharão em grupo (BRASIL, s/d, p.22).

Nesse trecho destacam-se as habilidades pessoais e sociais que podem ser desenvolvidas por meio da prática da capoeira, mas novamente não é feita referência à capoeira enquanto prática social que traz em si a herança de determinado grupo étnico ou como manifestação cultural e histórica da população negra. Nos parágrafos seguintes do documento é destacada a importância de apresentar aos alunos como essas linguagens corporais foram tecidas historicamente:

Será interessante também, construirmos com os alunos uma pesquisa sobre as referências históricas relacionadas às manifestações corporais, observando como elas surgiram e se desenvolveram ao longo do tempo e das civilizações. Mostrar que, em muitos momentos, a dança esteve associada à religião, à magia, às guerras, às festas populares poderá estimular uma

¹¹ O MEC lançou cadernos pedagógicos específicos para os macrocampos, com suas respectivas atividades e temáticas. Esses cadernos são intitulados: Alfabetização; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica; Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade; Educação Integral no Campo.

pesquisa com relação à presença da linguagem corporal nas tradições e na cultura da região (BRASIL, s/d, p.22).

Podemos destacar nesse fragmento a indicação da necessidade de estudar as manifestações corporais e culturais compreendendo o seu surgimento em determinado espaço e tempo, se colocada em prática esta ação poderá promover ricas discussões, no caso da capoeira, acerca da escravidão no Brasil e das ações empreendidas pelos próprios negros como forma de enfrentamento a esse sistema.

Embora não apareça explicitamente nos textos oficiais analisados, no imaginário social brasileiro a capoeira é considerada parte integrante da cultura afro-brasileira, nesse sentido os atores que desenvolvem a ação pedagógica no interior da escola poderão imprimir à prática cotidiana da capoeira elementos que contribuam para a discussão em torno das relações étnicorraciais.

No próximo subitem apresentamos a análise dos dados coletados sobre a prática da capoeira na instituição investigada para responder se e como essa oficina tem atuado para o fortalecimento da identidade étnicorracial dos alunos.

3. A CAPOEIRA NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

De acordo com Parente e Azevedo (2011) em Sergipe, no ano de 2011, 14 redes municipais de ensino aderiram ao Programa Mais Educação totalizando 100 escolas e na rede estadual 67 escolas. Para a edição de 2013, conforme site do MEC, nas duas redes de ensino 604 escolas foram selecionadas para participar do PME.

Escolhemos, entre essas, uma escola localizada no povoado Brejo de Cima no município de Lagarto situado no centro-sul do estado de Sergipe. Essa instituição está sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de Lagarto (SEMED) e oferta ensino fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJA EF I que corresponde ao primeiro segmento do ensino fundamental 1º ao 5º ano e EJA EF II direcionada ao segundo segmento do ensino fundamental 6º ao 9º ano).

As condições de trabalho na instituição investigada se apresentam da seguinte forma. Quanto à estrutura física a Escola conta com 10 salas de aula, 2 pátios cobertos, 2 pátios

descobertos, 1 quadra de esportes (sem cobertura), 1 cozinha com depósito, 1 lavanderia, 1 almoxarifado, 1 depósito extra, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 sala para professores, 1 sala para direção, 1 sala de recursos, 2 banheiros para professores, 2 banheiros adaptados para pessoas com deficiência, 10 banheiros para alunos.

Neste espaço, estão sendo atendidos no ano letivo de 2013, em total, 420 alunos. Além da Diretora, do Diretor Adjunto e duas Coordenadoras Pedagógicas, a instituição conta, ainda, com aproximadamente 35 professores. Não foram passadas, pela diretora, informações sobre a distribuição de funcionários que trabalham atualmente na Escola, mas conforme o Projeto Pedagógico, elaborado no ano de 2012, a instituição contava com 24 professores, 6 funcionários na secretaria, 2 funcionários na biblioteca e 12 funcionários na equipe de apoio.

O PME chega às escolas do campo no ano de 2012, segundo a Diretora da instituição a adesão ao Programa ocorreu devido à necessidade de ofertar atividades extracurriculares, que estimulassem o desenvolvimento dos alunos que nas palavras da gestora “estavam enfadonhos da situação [atividades em sala de aula]” (Diretora, entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2013).

O Programa oferta atualmente quatro oficinas: capoeira, percussão, futsal e acompanhamento pedagógico. Os quatro monitores foram selecionados pela Secretaria de Educação. Foram inscritos no Programa 125 alunos, mas apenas 50 frequentam assiduamente.

A Diretora da escola afirma a existência de uma articulação entre o que é desenvolvido em sala de aula e as ações realizadas pelos monitores no contraturno, e que a educação em tempo integral está presente no Projeto Pedagógico da instituição, bem como diz que há uma cooperação entre professores e monitores.

A análise do Projeto Pedagógico da Escola revelou que está presente nesse documento uma concepção de educação integral, visto que destaca dentre os seus objetivos:

- [...] XII – Promover o desenvolvimento integral do educando em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
- XIII – Promover a ampliação de experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pela preservação do meio ambiente e pela convivência em sociedade;
- XV – Possibilitar a todos os educandos sem discriminação de raça, credo, gênero, uma vida coletiva social, diferente e complementar ao contexto familiar, assegurando experiências em um novo meio baseado em relações

estáveis e afetivas com adultos e outros educandos [...] (Proposta Pedagógica da Escola, 2012, p.30).

Não foi possível verificar, porém, uma referência da articulação entre a oferta do ensino em sala de aula e as atividades no contraturno. O Projeto Pedagógico fala da valorização de experiências extraescolares sem definir com clareza como seriam essas experiências.

A Diretora avalia a educação em tempo integral na sua escola como satisfatória. Ela afirma que foram observadas mudanças no comportamento dos alunos que participam do PME e em específico, da Oficina de Capoeira “Muitos deles mudaram não foi? Foi... justamente os meninos que faz parte do Mais Educação a gente não vê rebeldia na escola, no ensino regular (Diretora, entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2013).

Quanto ao ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana a gestora da instituição afirma

Os professores de História discutem muito essa influência do negro, o relacionamento né do branco com o negro e vice-versa [...] Tem muitos anos que a gente trabalha isso, a gente... já teve um...já teve um projeto aqui que já foi pra casa, pra um centro de macumba, um centro espírita, nós temos tudo aí arquivado, filmado, gravado com foto e tudo. E... a gente trabalha sempre, há muitos anos a gente trabalha a cultura negra (Diretora, entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2013).

Quando questionada se todos os professores se envolviam nos projetos da escola e trabalhavam a questão da história e cultura afro-brasileira em sala de aula, a Diretora declarou que sim.

Na entrevista com a Coordenadora do Programa, a mesma questionou a existência de uma cooperação entre professores e monitores nas atividades desenvolvidas no âmbito do PME. Ela destacou também a resistência de alguns pais em matricular os seus filhos na Oficina de Capoeira

No primeiro contato com os pais eu percebi que a capoeira não foi muito bem vista porque era muito criticada devido ao trabalho do ano anterior que eu não conheço se foi bom também não vou julgar, mas é um julgamento dos pais que houve, que não gostavam por que os filhos chegavam muito agressivos em casa e que não iam colocar esses meninos pra fazer capoeira

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

pra tá ali brigando [...] (Coordenadora do Programa, entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2013).

Conforme a Coordenadora do PME no período de implementação do Programa, em abril deste ano, foi contratado um Monitor de Capoeira para a instituição, no entanto esse não estava, em sua opinião, desenvolvendo de forma satisfatória a oficina, sendo solicitado a Secretaria de Educação a contratação de um outro profissional. Nesse ínterim a escola ficou um mês sem Monitor de Capoeira, até a chegada do monitor atual. De acordo com a Coordenadora, a resistência foi diminuindo à medida que o monitor começou a desenvolver a Oficina explicando aos alunos os fundamentos da capoeira.

Quando questionada sobre a existência de preconceito racial entre os alunos relatou que

Não especificamente, mas às vezes na brincadeira, a gente vê uma brincadeirinha ou outra ainda [...] do cabelo quando assanha um pouquinho “ó o cabelo dela tá todo bagunçado, mas também é de tuim” às vezes eles falam isso, essa brincadeira e aí a gente chama atenção pra esse sentido, mas vez ou outra ainda existe, ainda existe mesmo porque vem do berço, de casa você vê que o pai hoje tem preconceito do filho na aula de capoeira aí passa o que pro filho que é uma coisa ruim (Coordenadora do Programa, entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2013).

Diante do fato de que as instituições escolares têm um papel primordial no combate aos diversos tipos de preconceito, situações como a relatada acima, “compreendidas” como “brincadeiras” são oportunidades para discutir preconceitos raciais que foram construídos ao longo da história do Brasil. Cabe a escola propor ações que possibilitem a desnaturalização de práticas culturais tão arraigadas na sociedade brasileira. A cooperação com atores não-escolares que trazem diversas experiências para dentro da escola amplia essas oportunidades.

Nesse sentido cabe analisar a atuação do monitor de capoeira na instituição. Esse tem 32 anos, se autodeclara branco e possui ensino médio incompleto. A sua trajetória na capoeira teve início há 13 anos. Na escola participante deste estudo, ele desenvolve atividades há apenas um mês e meio. Quando questionado sobre a importância do ensino de capoeira nas escolas ele declarou:

É muito importante o esporte, principalmente a capoeira que mexe com o corpo inteiro, tá entendendo? É muito importante a capoeira na vida, se bem

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

todo mundo pensasse praticava, não só a capoeira como vários os esportes que tem, mas eu acho mesmo a capoeira, que a capoeira é um esporte que ele mexe com a sua mente, tá entendendo? Com o seu corpo inteiro, a capoeira mexe com o seu corpo inteiro tá entendendo? É um esporte, é uma dança, é uma cultura é, é uma defesa pessoal também (Monitor de Capoeira, entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2013).

Observa-se na fala do Monitor a ênfase dada a importância da capoeira para o corpo e a saúde. Mas não se refere à relação entre a prática da capoeira e a questão étnicorracial. Quando perguntado sobre o seu conhecimento acerca do que prescreve os documentos legais do PME quanto à finalidade do ensino de capoeira na escola, ele, mesmo tendo afirmado a sua participação em uma reunião ministrada pela Secretaria de Educação, na qual foi explicado como deveria ser a aula de capoeira, demonstrou pouco aprofundamento sobre o tema. Apenas explicou que na primeira aula trata sobre a história da capoeira, a sua origem, mas como está há apenas um mês e meio na instituição procurou focar nos golpes.

Quando questionado se a Oficina de Capoeira tem contribuído para a discussão sobre as relações étnicorraciais na instituição e para o fortalecimento da identidade negra, ele afirmou que sim, mas que observa, ainda um pouco de preconceito da sociedade, e de alguns alunos quanto à prática da capoeira, relatando o caso de uma aluna que disse que ele não combinava sendo professor de capoeira, pois era branco.

Os alunos têm 1 hora de aula de capoeira todos os dias da semana. Dos 21 estudantes que participaram da pesquisa 13 se autodeclararam pardos, 2 pretos, 1 indígena, 1 amarelo e 4 brancos. Desses 13 nunca haviam praticado capoeira antes da entrada no Programa Mais Educação. Apenas 8 já haviam tido aula de capoeira, sendo os locais citados a escola e as suas casas.

Quanto a prática da capoeira todos afirmaram gostar, as justificativas para essa afirmação foram agrupadas nas seguintes categorias: 1) É um esporte em que aprende a se defender (9 respostas), 2) É um esporte interessante/ proporciona muitos aprendizados (6 respostas); 3) É bom para a vida e a saúde (5 respostas), 4) É um esporte cultural (2 respostas); Ajuda a combater o preconceito (1 resposta).

Foi solicitado que colocassem a ordem de preferência nos aspectos que mais gostavam na aula de capoeira (golpes, cantos e instrumentos). Dos 21 alunos, 4 marcaram apenas uma única opção quanto ao aspecto que mais lhes interessa nessa aula, por isso observa-se a

diferença de votos quando computados o segundo e terceiro aspectos. A Tabela abaixo apresenta o número de votos de cada aspecto

Tabela 1: Aspectos de Maior Interesse na Aula de Capoeira

	Golpes	Instrumentos	Cantos
1º lugar	16 votos	3 votos	2 votos
2º lugar	-	11 votos	3 votos
3º lugar	2 votos	3 votos	9 votos

Fonte: Pesquisa dos autores.

Destacam-se dois pontos que se correlacionam nos relatos dos estudantes: 1) a preferência pelos golpes e 2) a percepção da capoeira como um esporte que possibilita noções de defesa pessoal. Esses dados provocam reflexões sobre o fenômeno que tem sido tema de extensos debates entre estudiosos e praticantes da capoeira, o seu processo de esportivização. Conforme Alves e Montagner

[...] a Capoeira passa a ser tratada de forma unidimensional e fragmentada, pois aspectos importantes são deixados de lado, como à historicidade, a ludicidade e a subjetividade, frente a outros que são o tecnicismo e o condicionamento físico (ALVES, MONTAGNER, 2008, p.511).

Esses autores defendem a possibilidade de coexistência de distintas abordagens da prática de capoeira (a capoeira como expressão de participação, educação ou competição), observando que essas precisam vir acompanhadas de um diálogo em que sejam preservados os fundamentos dessa prática e contemplados os seus diversos aspectos, a exemplo, da musicalidade, historicidade, sociabilidade, respeito.

Nesse sentido, procurou-se identificar o grau de conhecimento dos estudantes quanto à história da capoeira. Dos participantes 2 alunos afirmaram que não conhecem, ressalta-se que esses são os alunos menores de (8 a 10 anos) que também afirmaram que a temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana nunca foi abordada na escola. Sete estudantes disseram conhecer pouco sobre a história da capoeira, sem muito aprofundamento, desses 5 afirmaram que essa temática também é trabalhada na escola, mas não especificaram com clareza quais atividades são desenvolvidas. Dois destacaram que a temática é discutida parcialmente na escola realçando a atuação dos professores de História e Educação Física.

Um aluno afirmou que a temática não é trabalhada na instituição de ensino, mas cabe ressaltar mais uma vez que trata-se de uma aluna do ensino fundamental 1º segmento (3º ano) o que aponta uma fragilidade na abordagem dessa temática nesse nível de ensino, ficando evidente que essa é uma tarefa quase exclusiva dos docentes da disciplina História.

A alternativa conheço a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos e seus principais mestres foi assinalada por 8 estudantes. Desses, 6 afirmaram que a temática História e cultura afro-brasileira é trabalhada na escola, destacando o ensino da Capoeira e a leitura de textos, 1 aluno do 7º ano afirmou que foi tratada parcialmente e uma aluna do 6º ano afirmou que a temática nunca foi tratada.

Identificamos de forma geral que os alunos têm um conhecimento superficial da história, e do significado social, cultural e político da capoeira, o que se estende para as demais manifestações da cultura afro-brasileira. Assim, consideramos que nessa instituição a prática da capoeira não foi aprofundada e não terá mais oportunidade de aprofundamento numa oficina em contraturno, pois para o ano letivo de 2014 essa oficina será substituída pela oficina de contos, segundo a Coordenadora do Programa devido a grande necessidade de desenvolver nos alunos a habilidade de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É função social da escola contribuir para que, as crianças e adolescentes, construam uma ideia positiva sobre o grupo étnico ao qual pertencem, para que assim possam orgulhar-se de si mesmas e de suas origens. Como instituição responsável pela educação formal, a escola assume o papel de integração social e de promover o pleno desenvolvimento do aluno.

Deste modo, partimos do pressuposto de que uma proposta pedagógica de trabalho com a da capoeira, compreendida como parte da herança africana/afro-brasileira, promoverá discussões acerca do contexto sócio, político e econômico em que está inserida a população negra no Brasil e que ela poderá, desta forma, contribuir para o fortalecimento da identidade negra.

Mas a oficina de Capoeira, ministrada no contexto do Programa Mais Educação, tem contribuído para a discussão sobre as relações étnicorraciais e o fortalecimento da identidade

negra? Quais são os significados que as crianças/alunos atribuíram e atribuem à prática da capoeira na escola?

A análise dos documentos do PME e a pesquisa realizada na instituição de ensino mostraram que os significados atribuídos a prática da capoeira na escola dão ênfase a transmissão de “valores” e a linguagem corporal, colocando em segundo plano a perspectiva histórica da capoeira e sua relação com as questões étnicorraciais. É predominante na fala dos estudantes a compreensão da Capoeira como um esporte que contribui para o desenvolvimento físico e como uma forma de defesa pessoal.

Cabe destacar ainda, no tocante à operacionalização do Programa Mais Educação, a dissonância entre a fala da Coordenadora do Programa e da Diretora quanto à existência de uma articulação entre as atividades curriculares e as ações desenvolvidas no contraturno, o que pode ser reflexo da ausência de uma proposta pedagógica de educação em tempo integral no Projeto Pedagógico da escola. Bem como, observa-se os limites impostos a essa instituição no que diz respeito à contratação dos monitores. A descontinuidade das oficinas desenvolvidas é outro ponto que merece ser discutido, ressalta-se a necessidade de que sejam estabelecidos critérios objetivos e instrumentos que possibilitem a avaliação das ações desenvolvidas, para que possa ser garantido ao principal alvo do programa, o aluno, que as atividades que lhes despertam maior interesse não sejam interrompidas.

Vale ressaltar, que estamos cientes da limitação metodológica deste estudo que se restringe apenas ao olhar de uma única experiência e carece de melhor triangulação de dados por falta de observação das aulas de capoeira. Mesmo assim, espera-se com esse trabalho ter contribuído, de forma modesta, para as discussões sobre a ampliação da jornada escolar, como promotora de uma nova organização curricular com vistas à diminuição das desigualdades educacionais e raciais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Prata; MONTAGNER, Paulo César. A Esportivização da Capoeira: Reflexões Teóricas Introdutórias. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, ed. especial, p. 510-521, jul. 2008. Disponível em: <<http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/viewFile/270/221>>. Acesso em: 16 de dez. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quatro ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela união, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun.2009.

BRASIL. **Caderno Cultura e Artes**. MEC: Brasília, s/d. (Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos). Disponível em: www.portal.mec.gov.br/

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Quantitativo. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2009.

BRASIL. **PME– Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD, 2013.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=

CAVALLEIRO, E. dos S. Introdução. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 11-20.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (coord.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.94-105.

GOMES, Nilma Lino (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 1ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Rio de Janeiro, 2012. n.29.

JACCOUD, Luciana. O Combate ao Racismo e à Desigualdade: O Desafio das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. In: Theodoro, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.p.131-165.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17- 49, jul./dez. 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PAIVA, Ilnete Porpino de. **A Capoeira e seus mestres**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). 166 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2007.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós Parente; AZEVEDO, Érica Nascimento de. Monitoramento do PME em Sergipe: Algumas indicações para políticas públicas. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 131-145.

PENTEADO JÚNIOR, Wilson Rogério. Capoeira e cidadania : um estudo d pratica capoeiristica e sua aplicação em projetos socio-educacionais na cidade de Campinas-SP. 2001. TCC (Graduação em Ciências Sociais). 120 f. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2001.

REGO, Waldeloir. Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapoã, 1968.

SILVA, Gladson de Oliveira Silva. **Capoeira: do engenho a universidade**. São Paulo: CEPEUSP, 1995.

**A MONITORIA NO PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO”:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
E ACOMPANHAMENTO DE MONITORES**

Samantha Nunes de Oliveira Almeida
Universidade Federal da Bahia/UFBA
sa.ufba@gmail.com

Robinson Moreira Tenório
Universidade Federal da Bahia/UFBA
robinson.tenorio@uol.com.br

Grupo de Trabalho: GT 1: Política e Gestão em prol da Educação em Tempo Integral

RESUMO: Este estudo aborda o Programa “Mais Educação” como indutor da educação integral, em cumprimento à LDBEN/96, e tem como objetivo analisar como as instituições escolares que possuem o referido programa, a partir da atuação do coordenador pedagógico, podem contribuir para a formação e acompanhamento dos monitores do referido programa. Este artigo nasceu a partir de uma pesquisa anterior, a qual evidenciou que a Coordenação Pedagógica encarava a monitoria do Programa como um problema, devido a não formação educacional da mesma. Utilizou-se análise documental como técnica metodológica para a coleta e análise dos dados. Como resultado, traz considerações sobre a contribuição do coordenador pedagógico na execução do programa supracitado, a partir do acompanhamento e formação dos monitores, contribuindo para uma atuação com mais consciência e intencionalidade.

Palavras-chave: Educação integral. Monitoria. Programa Mais Educação.

ABSTRACT: This study addresses the “MaisEducação” Program as an inducer of integral education, while government initiative in compliance with LDBEN/96, and aims to analyze how educational institutions that have this program can contribute to the training and monitoring of monitors of the program. This article grew out of a previous research which showed that the Pedagogical Coordination perceived the monitoring of the Program as a major problem, due the lack of appropriate pedagogical training for work as a monitor. We used documentary analysis as a methodological technique for collecting and analyzing data. As a result, this paper do considerations on the contribution of pedagogical coordinator in the implementation of the above program , accompanying and forming the monitors so that the latter can perform activities with greater awareness and intentionality.

Keywords: Integral Education. Monitoring. “Mais Educação” Program.

INTRODUÇÃO

Considerando a educação integral como um tema de enorme relevância nas atuais discussões educacionais, faz-se necessário, em nossa opinião, a proposição de estudos que tragam para o debate a análise de diversas realidades que apresentem experiências, satisfatórias ou não, com o tema supracitado.

Embora considerada de enorme relevância atual, a educação integral não pode ser vista como um fenômeno recente. Segundo Lunkes (2004), a educação integral em instituições formadoras alcançam tempos anteriores à própria preocupação com a garantia de uma oferta de ensino a todos os sujeitos. Para o referido autor, “até a idade moderna a formação das ‘elites’ era garantida pelas instituições totais configuradas como internatos, mosteiros, seminários e similares.” (LUNKES, 2004, p. 13).

Em território nacional, por sua vez, podemos localizar a educação integral em seus contornos mais definidos no início do século XX. Segundo Tenório e Schelbauer (2007), a partir da década de 1920 o Brasil passa por diversas mudanças em diversos segmentos da sociedade e um deles é a educação. Trazendo destaque para os estudos desenvolvidos por Anísio Teixeira, as autoras colocam que o referido estudioso apresentou em toda a sua obra uma defesa por uma educação que favorecesse a formação integral do sujeito, preparando-o para uma atuação consciente e responsável em todos os aspectos da vida.

Apoiamos-nos nesta ideia para o desenvolvimento de nossos estudos relacionados à educação integral. Centraremos, neste trabalho especificamente, nossa análise sobre o Programa Mais Educação, partindo de uma pesquisa já realizada. Tal pesquisa buscou investigar como o referido programa era desenvolvido em uma escola pública localizada na região metropolitana de Salvador-Bahia, com o intuito de perceber se o mesmo contribuía para a oferta de uma educação integral.

Dentre as conclusões alcançadas com essa pesquisa, percebemos que a visão da Coordenação Pedagógica da instituição pesquisada em relação ao Programa Mais Educação encontra-se contaminada pelo desenvolvimento de projetos financiados por instituições privadas parceiras.

Inicialmente um orfanato, a instituição em estudo realizou uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia transformando o então orfanato em escola; num primeiro momento, as duas instituições, orfanato e escola, funcionavam paralelamente. Porém, na medida em que as crianças eram adotadas e cresciam, saindo do orfanato, este passou a ser apenas escola e ampliou o atendimento às demais crianças da comunidade a qual estava inserida.

Posteriormente, novas parcerias foram estabelecidas, dessa vez com instituições privadas dispostas a financiar projetos educacionais em unidades escolares. Com o

financiamento destas empresas parceiras, a escola estudada passou a oferecer diversos projetos em turno oposto às aulas, caracterizando assim a ampliação da jornada escolar. Tais projetos possuíam, e ainda possuem, uma proposta pedagógica bem delimitada, caracterizando também uma preocupação com a oferta de uma educação integral.

No ano de 2009, esta escola recebeu o Programa Mais Educação e em 2013 esta pesquisa inicial foi realizada. Entre os resultados alcançados neste estudo, encontram-se as diversas críticas tecidas pela Coordenação Pedagógica da escola estudada em relação ao Programa Mais Educação. Dentre as críticas feitas, destacamos, neste trabalho, as relacionadas à monitoria do referido programa. Segundo a Coordenação Pedagógica, com a bolsa oferecida, por ser um valor muito pequeno, não é possível trazer profissionais de educação que possuam experiência com a realização de projetos educacionais. Para a Coordenação Pedagógica, a possibilidade de trazer apenas pessoas da comunidade, sem experiência educacional, configura-se como um problema.

A partir disso, surgiu-nos o interesse em desenvolver um estudo que pudesse contribuir para a reflexão sobre o acompanhamento pedagógico da monitoria do Programa Mais Educação. Partimos do pressuposto de que as escolas que possuem o referido programa podem e devem contribuir para a formação destes monitores, de forma que os mesmos passem a desempenhar uma atuação mais segura e, sendo acompanhados devidamente, com uma proposta educativa bem definida.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar como as instituições escolares que possuem o Programa Mais Educação, através da atuação do coordenador pedagógico, podem contribuir para a formação e acompanhamento dos monitores do referido programa.

Para a realização desta nova pesquisa, analisamos os documentos legais que regulamentam o Programa Mais Educação e as publicações do Ministério da Educação (MEC) relacionadas ao mesmo de forma a perceber como os monitores são apresentados. Dentre os documentos legais que regulamentam o Programa Mais Educação, foram analisados a Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, e o Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Em relação a estes documentos, buscamos identificar se há a indicação do monitor como agente responsável pelo desenvolvimento das atividades relacionadas ao Programa Mais Educação e, havendo tal indicação, quais as orientações para seleção, formação e acompanhamento destes atores.

Em contribuição à análise dos dados, buscamos trabalhos que trouxessem relato e reflexão sobre experiências no âmbito do Programa Mais Educação e estudos desenvolvidos por pesquisadores da educação integral. Além disso, realizamos estudos sobre a atuação da Coordenação Pedagógica na formação e acompanhamento dos profissionais de educação que atuam nas escolas, os quais contribuíram para o entendimento da atuação deste profissional e de como ele pode colaborar para uma maior eficácia do Programa Mais Educação a partir de uma atuação mais próxima dos monitores do referido programa.

Este artigo está organizado em quatro sessões. A primeira configura-se como a Introdução, na qual são apresentados o tema estudado, o objetivo da pesquisa, a justificativa para sua realização, a metodologia adotada e a apresentação das sessões. A segunda sessão é composta pelo primeiro tópico de discussão, o qual aborda o Programa Mais Educação enquanto indutor de uma proposta de educação integral. A terceira sessão, composta pelo segundo tópico de discussão, aborda a figura do coordenador pedagógico como profissional da educação responsável pela articulação do coletivo escolar e pelo acompanhamento e formação do corpo docente e faz uma breve reflexão sobre como a equipe de monitores pode ser beneficiada pela atuação da Coordenação Pedagógica. A quarta sessão, por sua vez, traz as nossas considerações finais, as quais abordam a educação integral como necessária para a garantia de uma aprendizagem significativa que permita ao aluno perceber os conhecimentos trabalhados na escola como possíveis de mobilização para resolução de diversos problemas que se apresentem no cotidiano, estando em consonância com os valores e costumes da comunidade à qual está inserido. Esta sessão também traz uma reflexão sobre a contribuição da seleção de monitores vindos da comunidade para a percepção dos alunos sobre seu próprio grupo social e sobre o acompanhamento que estes monitores precisam ter da Coordenação Pedagógica de forma que possam desenvolver um trabalho consciente e seguro.

3. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Pode-se afirmar que as discussões recentes sobre a educação integral foram estimuladas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 1996 (LDBEN/96). Numa análise da referida Lei, podemos perceber diversas passagens nas

quais a educação integral é colocada como objetivo educacional a ser alcançado. Em seu artigo 34, a LDBEN/96 traz que a jornada escolar no Ensino Fundamental deve possuir, no mínimo, quatro horas de trabalho diário em sala de aula, que o período de permanência na escola deve ser ampliado progressivamente e que, no parágrafo 2º deste mesmo artigo, o Ensino Fundamental deverá ser oferecido em tempo integral, ficando a cargo dos sistemas de ensino a ampliação progressiva do tempo escolar. Já no artigo 87, parágrafo 5º, a LDBEN/96 coloca que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.”

Porém, o que podemos perceber com a leitura e interpretação destes artigos é que a LDBEN/96 demonstra uma grande preocupação com a ampliação do tempo diário de permanência da criança na escola, pois, utiliza os termos “jornada integral” e “tempo integral”, o que, em nossa análise, pode provocar uma ampliação do tempo escolar sem, contudo, haver uma proposta de educação integral. É importante colocar aqui que não é intencionalidade da LDBEN/96 estimular a simples ampliação da jornada escolar; podemos entender que, na Lei referida, os conceitos de educação integral e tempo integral estão integrados.

Segundo Carvalho (2006), a educação integral é entendida sob diversas óticas.

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a vêem [sic] como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte. (CARVALHO, 2006, p. 7)

A partir do posto acima, podemos perceber que a educação integral, nos seus diversos entendimentos, vai além da aproximação entre educação integral e tempo integral.

Neste sentido, cabe-nos aqui fazer uma breve distinção entre educação integral e ensino em tempo integral. Compartilhamos com Antunes e Padilha (2010) a ideia de que educação integral e tempo integral, ou horário integral, não são a mesma coisa, embora devam ser considerados como indissociáveis. Para tais autoras, a educação integral deve ser entendida como promotora do desenvolvimento integral do sujeito em todos os seus aspectos

(biológicos, psicológicos, cognitivos, éticos, ambientais, políticos, profissionais, dentre outros) de forma que ele possa atuar de forma saudável, humana, pacífica e solidária na vida. Esta concepção pode ser entendida como uma síntese dos entendimentos supracitados por Carvalho (2006), o que nos leva a afirmar que a educação integral é aquela que promove um desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando todos os aspectos do ser humano e todas as possibilidades de sua integração com o meio em que vive. Já a ideia de tempo integral/horário integral tem relação com a manutenção do aluno por mais tempo dentro da escola.

A Educação Integral é, na verdade, fundamento do Tempo Integral, pois, é a partir do estudo dos seus princípios e diretrizes que melhor podemos desenvolver uma experiência escolar [...] de horário ou de tempo integral, aumentando a jornada de permanência dos alunos nas instituições educacionais onde elas estudam ou desenvolvem atividades diversas [...]. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 18-19)

É neste sentido que podemos entender o Programa Mais Educação. Criado pela Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 24 de abril de 2007, o referido programa visa “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2007, p. 3), surgindo, dessa forma, como contribuição para a formação integral dos educandos a partir da proposição e execução de projetos nos campos educacional, artístico, cultural, esportivo e de lazer em turno oposto ao das aulas regulares, “mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades [...] e à formação para a cidadania” (BRASIL, 2007, p. 2).

Tendo em vista uma educação integral para a formação do sujeito para a cidadania, percebe-se que o Programa Mais Educação visa (também) estimular o relacionamento saudável, respeitoso e produtivo entre professores, alunos e comunidade a partir do desenvolvimento de projetos dentro de macrocampos estabelecidos pelo programa: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

A proposta de trabalho dentro de tais macrocampos pode ser entendida como uma possibilidade de integração da escola com a comunidade a qual está inserida, considerando os interesses e necessidades de seus membros. O trabalho nos macrocampos, numa proposta socioeducativa, vai ao encontro do posto por Carvalho (2006) ao afirmar que as diversas oportunidades de aprendizagem devem ultrapassar a repetição do espaço escolar e ter como base as demandas, interesses, potencialidades e protagonismo da comunidade à qual a escola está inserida.

O termo socioeducativo, contido na programática da educação integral, designa um campo de múltiplas aprendizagens além da escolaridade, voltadas para assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam. Designa igualmente finalidades, como a convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos.” (CARVALHO, 2006, p. 10)

As escolas integrantes ao Programa Mais Educação devem desenvolver, no âmbito dos macrocampos, seis atividades a cada ano, porém, é necessário o desenvolvimento de pelo menos uma atividade que contemple o macrocampo acompanhamento pedagógico. As atividades são propostas, descritas e apresentadas anualmente em publicações específicas ligadas ao Programa Mais Educação e são enviadas para as escolas participantes do referido programa. (BRASIL, 2012)

Tais atividades são desempenhadas por monitores selecionados de acordo com suas habilidades, disponibilidade e interesse e devem ser acompanhados por coordenadores do programa em cada instituição. Em experiências exitosas ligadas ao Programa Mais Educação, relatadas na publicação “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada” (BRASIL, 2011), os monitores são selecionados entre moradores da comunidade às quais as escolas fazem parte, entre estudantes/educadores em formação inicial e entre membros das organizações parceiras e comunidade extraescolar. Dessa forma, percebe-se uma possibilidade real de integração das atividades escolares aos diversos aspectos ligados à comunidade a qual a escola e seus membros fazem parte.

Nestas experiências, os monitores participam de formações constantes e planejamentos tanto das atividades relacionadas ao Mais Educação como das atividades escolares além do âmbito deste programa. Isso nos leva ao próximo tópico deste trabalho.

4. A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

De acordo com Pimenta (1993), entender a escola como o espaço de formação do sujeito/cidadão apto para inserção e atuação crítica/transformadora na sociedade em que vive implica em pensá-la como um ambiente colaborativo. Para a autora, a atuação dos diversos profissionais de educação não deve ser centrada na especialidade de cada um, ou seja, deve haver “a contribuição de todos no todo e de todos no de cada um. A especialização de um não é somada à especialização do outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns” (PIMENTA, 1993, p. 80).

Sendo a escola um espaço de atuação do coletivo, proporcionando a formação da cidadania não só dos educandos, mas de toda a comunidade escolar (MIZIARA; PAVAN, 2006), é neste sentido que podemos pensar a Coordenação Pedagógica. Ou seja, pensar a Coordenação Pedagógica significa pensar na garantia da atuação consciente e responsável do coletivo escolar com vistas ao alcance dos objetivos educacionais propostos.

Segundo Lima e Santos (2007), o coordenador pedagógico, muitas vezes, é considerado como aquele profissional responsável pela realização de diversas atividades e resolução de diversos problemas urgentes, o que, por sua vez, acaba descaracterizando sua atuação. Neste sentido, o coordenador pedagógico deixa de exercer atividades próprias de sua função para atender às diversas demandas urgentes da escola. Em uma análise similar, Franco (2008, p. 119) afirma que é necessário que haja a

compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas.

Compreender o papel profissional do coordenador pedagógico, dessa forma, pode ser entendido como perceber que cabe a este profissional da educação, segundo Piletti (1998 apud LIMA; SANTOS, 2007), o exercício contínuo e sistemático de acompanhamento e formação docente, de realização de reuniões e discussões com a comunidade, tanto escolar como externa aos muros da escola, sobre as suas necessidades e desejos com vistas à potencialização do processo educativo escolar, e de estímulo à realização das atividades, prevenção e resolução de problemas pelos docentes.

Porém, compreender o coordenador pedagógico como o profissional capaz de acompanhar, estimular e formar os docentes e de dialogar com a comunidade (escolar e externa) não significa pensar que ele é capaz sozinho e sim estar à frente, direcionando a transformação.

Segundo Miziara e Pavan (2006), a escola deve se preocupar com e garantir a formação do ser humano transformador, capaz de realizar uma análise crítica da realidade à qual está inserido, a partir do trabalho conjunto dos educadores escolares e de toda a comunidade, baseado no diálogo, na troca de experiências e respeito à diversidade de opiniões. Para as autoras, o coordenador pedagógico é o profissional capaz de sensibilizar e mobilizar os educadores para o trabalho coletivo com vistas à transformação e formação do cidadão transformador.

A partir do apresentado pela e discutido junto à comunidade a qual a escola está inserida, o coordenador pedagógico pode levar as situações, dificuldades, necessidades e desejos expressos para uma análise junto aos demais educadores escolares, valendo-se da pluralidade de ideias destes profissionais e considerando as várias alternativas para cada aspecto discutido/analísado. “A interpretação da realidade deve ser, portanto, a mais abrangente possível e com responsabilidade intelectual e moral.” (MIZIARA; PAVAN, 2006, p. 9)

Trazendo para esta análise o Programa Mais Educação, podemos pensar que a atuação do coordenador pedagógico também é estendida para os domínios deste programa, uma vez que ele acontece na escola, sob a responsabilidade desta. Embora o Programa Mais Educação apresente como sugestão a indicação de um profissional escolar para o acompanhamento das atividades desenvolvidas no âmbito deste programa e dos monitores responsáveis pela

execução das atividades, não significa que este profissional indicado irá se responsabilizar sozinho por todos os aspectos ligados às atividades selecionadas.

Partimos do pressuposto que este profissional, entendido como o coordenador do programa, assim como os professores, precisa de um acompanhamento e cuidado pelo coordenador pedagógico, principalmente ao compreendermos que as atividades escolhidas dentro dos macrocampos do Mais Educação precisam ter ligação com as necessidades e desejos dos educandos e da comunidade local. Neste sentido, o coordenador do programa pode e deve ser trazido para as discussões e análises escolares, tendo seu trabalho também beneficiado pelo coletivo escolar e, ao mesmo tempo, contribuindo para o mesmo. Com isso, pode-se garantir que o Programa Mais Educação, enquanto promotor de uma educação integral, possua coerência com as realidades escolar e local.

Segundo Franco (2008), a prática do coordenador pedagógico precisa estar carregada de responsabilidade social. Neste sentido, tal prática necessariamente deve possuir coerência com as concepções de homem e de sociedade adotadas pela escola e com as finalidades escolares definidas. É preciso deixar claro que é imprescindível que tanto as concepções de homem e de sociedade como as finalidades escolares precisam ser definidas pelo coletivo escolar (comunidade escolar e local) e explicitadas para todos com a maior clareza possível de forma que, como defende Franco (2008), a prática educativo-pedagógica garanta uma postura ética dos educadores, esta essencial ao ato educativo.

Acredito que seja fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado. (FRANCO, 2008, p. 120)

Embora a citação acima faça referência apenas ao coordenador pedagógico, a mesma pode ser direcionada ao Programa Mais Educação, tanto em relação ao apoio que o coordenador do programa precisa receber da Coordenação Pedagógica como em relação ao necessário acompanhamento pedagógico que deve ser garantido aos monitores do programa.

Como foi posto anteriormente, nem sempre há a garantia de que os monitores selecionados sejam educadores experientes ou educadores em formação. Na maioria das

vezes, os monitores são selecionados dentro da própria comunidade à qual a escola está inserida. Dessa forma, podemos entender que nem todos possuem uma formação pedagógica mínima necessária para atuação em projetos de cunho educacional.

Em relação à atuação dos monitores, podemos compreender que a principal contribuição da Coordenação Pedagógica é acompanhar e integrar o coordenador do programa e os monitores ao coletivo escolar de forma que estes sejam inseridos na rotina, na formação continuada e nas tomadas de decisão. Dessa forma, a Coordenação Pedagógica cumpre com o seu papel enquanto

elo articulador entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. [...] a práxis da coordenação pedagógica está em contribuir na organização e gestão do trabalho pedagógico, tanto no que tange especificamente ao processo de ensino e aprendizagem, como aos diferentes segmentos da comunidade escolar. (MIZIARA; PAVAN, 2006, p. 12)

Neste sentido, podemos afirmar que a partir da prática do coordenador pedagógico o Programa Mais Educação torna-se uma dimensão escolar integrada aos processos educacionais, não havendo (ou não devendo haver) distinção entre esforços direcionados às atividades ligadas ao ensino regular e às atividades diversificadas, ligadas ao referido programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que, na atualidade, a escola não deve se preocupar única e exclusivamente com as práticas pedagógicas que estejam relacionadas apenas ao processo de ensino, este caracterizado pela atuação dentro da sala de aula, considerada como único espaço possível onde a educação pode acontecer. É necessário que haja a real preocupação com a garantia de uma aprendizagem significativa pelos educandos.

Pensar numa aprendizagem significativa significa pensar num processo de ensino-aprendizagem que permita a transformação do novo conhecimento a partir das experiências e conhecimentos já construídos pelos alunos. Podemos dizer que uma aprendizagem significativa é favorecida pela ampliação da prática docente e dos espaços de aprendizagem de forma que os conhecimentos escolares sejam percebidos na solução de diversos problemas

que se apresentem na realidade, no cotidiano do educando. Porém, esta percepção dos conhecimentos para a solução de problemas precisa, necessariamente, estar de acordo com os valores da comunidade à qual o aluno está inserido, de forma que ele não fira os princípios de seu grupo social.

Além desta consciência, a escola deve também se preocupar com a formação do educando em sua totalidade, ou seja, não apenas ligada ao desenvolvimento cognitivo, mas ligada também ao desenvolvimento social, emocional, psicológico, ambiental, ético, dentre outros, o que caracteriza uma educação integral em seu sentido mais completo.

Neste sentido, ao pensarmos o Programa Mais Educação enquanto indutor da educação integral, não devemos apenas pensar na realização de atividades diversificadas realizadas no turno oposto às aulas regulares numa perspectiva de ampliação da jornada diária da criança na escola. O referido programa precisa ser considerado como uma oportunidade de fornecer aos alunos uma formação mais ampla, que ultrapasse os domínios dos conteúdos escolares. Para tanto, é cada vez mais necessário, e urgente, o desenvolvimento de estudos teóricos e pesquisas empíricas que visem tecer críticas construtivas ao Mais Educação, de forma que este possa ser potencializado em sua proposta.

Resgato o estudo inicial que despertou o interesse por pensar no acompanhamento pedagógico dos monitores do Programa Mais Educação, podemos afirmar que caso não haja uma articulação dos sujeitos ligados à execução do programa ao cotidiano educacional e escolar, as potencialidades são perdidas na promoção de uma educação integral.

As atividades ligadas ao Programa Mais Educação não podem ser encaradas pelos educadores como pertencentes à rotina escolar e, ao mesmo tempo, externas às práticas pedagógicas desenvolvidas. Da mesma forma, aqueles que fazem o programa acontecer não podem ser considerados como externos ao planejamento escolar. Principalmente, ao pensarmos nos monitores como membros da comunidade que não possuem uma formação pedagógica mínima/satisfatória (muitas vezes inexistente), devemos necessariamente nos comprometermos com o acompanhamento pedagógico destes monitores, de forma que o trabalho realizado pelos mesmos não se torne vazio de uma intencionalidade educacional, tornando-se uma simples realização de atividades.

Neste sentido, pensamos a figura do coordenador pedagógico como de extrema importância neste processo de integração, pois, é este profissional o responsável pelo diálogo

entre a comunidade e a escola, pelo acompanhamento pedagógico dos professores, pelo atendimento da escola aos anseios e necessidades dos sujeitos da educação no sentido de estar atento ao cumprimento dos objetivos educacionais a partir da atuação dos diversos profissionais de educação atuantes na escola.

Diante dos estudos desenvolvidos neste trabalho, podemos entender que o coordenador pode contribuir para a formação e acompanhamento dos monitores de diversas formas. Sendo um dos objetivos do Programa Mais Educação “favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades” (BRASIL, 2010, p. 2), o coordenador pedagógico pode realizar reuniões com a comunidade local, de forma a perceber seus desejos e necessidades. Da mesma forma, pode realizar reuniões com os alunos, também com o intuito de perceber desejos, necessidades e dificuldades dos mesmos. Os resultados destas reuniões podem ser discutidos com a equipe escolar de forma a selecionar atividades dentro do Mais Educação que possuam maior coerência com os aspectos apontados pela comunidade local e alunos. Dessa forma, os monitores podem ser selecionados de acordo com a disponibilidade, interesse e afinidade com o trabalho escolar e com as atividades selecionadas. Sendo os monitores membros da comunidade local, sem formação educacional voltada para a atuação em espaços escolares, profissionais da educação em formação inicial ou demais interessados, defendemos que estes devem ser atendidos pela Coordenação Pedagógica no sentido de participarem, contínua e sistematicamente, das formações junto aos professores, das reuniões de avaliação e planejamento do trabalho pedagógico escolar e, principalmente, das decisões relacionadas ao Programa Mais Educação.

Tais ações, dessa forma, estariam em acordo com o posto no artigo 8º da Portaria Normativa Interministerial Nº 17 ao colocar que a comunidade local deve ser mobilizada e estimulada para a participação na realização das atividades propostas e que todos os envolvidos no Programa Mais Educação devem ser qualificados e capacitados de forma que as finalidades do programa sejam alcançadas.

As atividades desenvolvidas dentro do referido programa precisam estar associadas ao ensino regular, de forma que o aluno possa perceber a aplicabilidade dos diversos conhecimentos trabalhados. A realização destas atividades por monitores vindos da comunidade, por sua vez, permite ao aluno perceber os conhecimentos no dia-a-dia com maior aproximação aos valores e costumes de seu grupo social.

É preciso deixar claro que defendemos que o acompanhamento pedagógico dos monitores independe do fato destes possuírem ou não uma formação/iniciação educacional. A Coordenação Pedagógica pode garantir a estes sujeitos sua formação continuada dentro do espaço escolar, seja na inclusão dos monitores nos cursos oferecidos para o corpo docente, seja na realização de reuniões específicas sobre o desenvolvimento do Programa Mais Educação, seja na realização de reuniões escolares em caráter mais amplo, seja no acompanhamento íntimo das atividades realizadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em:
<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: passo a passo.** Brasília. 2012. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada:** Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília. 2011. Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8194%26Itemid%3D&ei=xT7UUoTtKtHLkAfnkIHABQ&usg=AFQjCNG9opISM1Xn3KF2KFK1LNpiNE4VJg&bvm=bv.59026428,d.eW0>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007, Seção 1, p. 5-6.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 7-11, ago./dez. 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Bernardo dos Campos, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **EducereetEducare**. Cascavel: Unioeste, v. 2, n. 4, jul/dez 2007, p. 77-90.

LUNKES, Arno Francisco. **Escolaem tempo integral**: marcas de um caminho possível. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; PAVAN, Ruth. A coordenação pedagógica e a sua importância para a ação-reflexão docente. In: Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-culturais, 2., 2006, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2006. v. 01. p. 01-14.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Idéias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Analete Regina. A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UNIDERP, 2007. p. 1-22.

EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRADA EM TEMPO INTEGRAL: UM ENCONTRO ENTRE GRAMSCI E ANÍSIO TEIXEIRA

Claudete Rejane Blatt
Universidade Federal da Bahia –UFBA
Instituto Federal da Bahia - IFBA
claudete@ifba.edu.br
blattclaudete@gmail.com

Grupo de Trabalho: GT 1-Política e Gestão em prol da Educação em Tempo Integral.

RESUMO: Ao fazer uma reflexão de como pensar a escola integral ou a escola integrada no século XXI, faço um encontro com dois pensadores: Antonio Gramsci e Anísio Teixeira, que trazem em suas reflexões propostas de escolas que independente da denominação utilizada fazem referência à educação como forma de se obter formação intelectual e formação para o mundo, seja trabalho e no desenvolvimento da cidadania. Apesar de Gramsci e Anísio Teixeira terem vivido em realidades diferentes, proporcionam em suas discussões propostas que poderiam ser adequadas a realidade do Brasil, neste século. O Brasil apresenta como destaque nesta discussão de escola integrada, o Programa Mais Educação, considerado um programa indutor da educação integral ofertado às escolas da rede pública que oferecem ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação. Educação integral. Educação integrada.

ABSTRACT: To reflect the thinking of how the full school or integrated school in the twenty-first century, I met with two thinkers: Antonio Gramsci and Teixeira, who bring in their reflections proposals for schools independent of name used refer to education as a way to obtain intellectual formation and training for the world, and is working on the development of citizenship. Although Gramsci and Teixeira have lived in different realities, provide proposals in their discussions that could be appropriate the reality of Brazil, in this century. Brazil has highlighted this discussion as an integrated school, More Education Program, considered an inducer of comprehensive education program offered to public schools that offer elementary education.

Keywords: Education. Comprehensive education. Integrated education

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende compreender dois importantes pensadores, Antonio Gramsci e Anísio Teixeira, embora de épocas diferentes, nascidos em realidades distintas, que discorreram sobre educação como forma de oferecer oportunidade igualitária a todos. A educação proposta por ambos apresentava a pretensão de ser uma experiência única, integrada ao ambiente social de cada estudante, através das propostas apresentadas na escola integrada ou na escola de turno integral.

A escola de turno integral pode se apresentar como um espaço em que a educação ao tornar-se integral e integrada, possibilite ao educador e aos educandos os desafios e as condições para descobrir, assumir-se e ser mais. HENZ (2012) ao considerar a perspectiva pedagógica da educação integral afirma que a função do educador neste contexto não é de instruir, mas sim, de caminhar junto aos educandos descobrindo os processos de ensino aprendizagem e caminhando juntos na construção deste.

O Brasil apresenta, hoje, no século XXI, uma proposta de educação integrada, ou integral, para a educação fundamental, nos mais diversos municípios do país, através de diversos programas, onde se apresenta como um dos destaques, o Programa Mais Educação.

Ao analisar Gramsci, estabeleço seus ideais na primeira parte do texto e suas propostas em relação à educação integrada em seu modelo de escola unitária. Em um segundo momento, Anísio Teixeira é discutido como referência de educação integrada na educação no Brasil.

O Programa Mais Educação aparece no texto em uma terceira etapa, quando discuto a Educação no Brasil e suas referências na oferta de ensino fundamental público com turno ampliado, com atividades diversas no contraturno.

Buscando compreender a escola integral do Programa Mais Educação nas Escolas Públicas Municipais de Salvador, busco uma referência em Antonio Gramsci e Anísio Teixeira, para estabelecer parâmetros para uma discussão frente à escola integral ou escola integrada, uma vez que Anísio Teixeira apresenta-se com um dos principais influenciadores do modelo de escola integral no Brasil.

Este artigo encontra-se estruturado além desta introdução, com o desenvolvimento dos diálogos entre Gramsci e Anísio Teixeira e suas influências no Programa Mais Educação, apresentando nas considerações finais o entrelace entre os pensamentos dos autores e a Educação Integral ou Integrada.

DESENVOLVIMENTO: GRAMSCI E ANÍSIO TEIXEIRA: UM ENCONTRO DA EDUCAÇÃO INTEGRADA OU INTEGRAL

Antonio Gramsci tem sua história de vida pessoal aliada a sua história e trajetória política e de escritor, nasceu no dia 22 de janeiro de 1891, em uma pequena cidade da ilha de

Sardenha, uma das regiões mais pobres da Itália, teve uma infância extremamente pobre, agravada por problemas de saúde. Em toda sua vida, seus acontecimentos pessoais e particulares sempre ocorreram simultaneamente ao movimento social em que se encontrava a Itália e os países onde este mantinha um relacionamento através de suas ideologias e pensamentos.

Gramsci escrevia o que vivia, por isto, seus pensamentos sempre parecem estar presentes no cotidiano, pensamentos tão antigos, mas também tão atuais. Seus artigos sempre foram marcados pelo esquerdismo e uma crítica a social democracia. Suas ideias foram desenvolvidas em paralelo ao seu percurso, não acadêmico que ficou incompleto, mas ao seu percurso de vida, repleto de política e ideais inerentes ao seu contexto social.

Ao interpretar a filosofia de Marx, Gramsci apresentou uma interpretação bastante original, muito embora, realize ao longo de sua trajetória política partidária e de pensador, diálogos com vários autores é no materialismo histórico de Marx que tem sua principal influência. Discorria o pensamento sobre o senso comum, afirmando que este era difuso e incoerente.

Gramsci se referia à ideologia identificado-a como distinta da estrutura e afirma que não são as ideologias que mudam a estrutura, mas ao contrário, é a estrutura que muda a ideologia; afirma que a solução política é ideológica e isto é insuficiente para mudar a estrutura. Para Marx e Engels, a ideologia faz parte da superestrutura.

Para Gramsci a escola tem importante papel na construção do intelectual orgânico e da hegemonia:

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a "intelectualidade" de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada "alta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica. (GRAMSCI, 1982, p.9)

Na sociedade capitalista, em meio à divisão que se organiza no mundo social, a escola passa a assumir um lugar de destaque na organização e transmissão da cultura e dos valores da classe hegemônica, sendo o espaço de elaboração da crítica da atividade intelectual na sociedade moderna industrial instaurada. Para Gramsci a escola assume a função da educação

técnica, no que tange a formação do homem e da mulher. Ela constitui a base desse novo intelectual.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 1982, p.9)

Ao afirmar que a escola é o instrumento de elaboração dos intelectuais, nos remete a refletir sobre o poder dos professores para provocar uma transformação social. Para que o professor seja agente de transformação é necessário que este esteja consciente de sua condição de classe e das ideologias que permeia todo o discurso pedagógico. Gramsci afirma que a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis.

Ao discutir a educação, Gramsci propõe a escola unitária, que tem como princípio educativo o trabalho. Ao preconizar nesta escola uma formação humanista mais a formação para o trabalho, onde os alunos deveriam ter dedicação integral aos estudos, uma escola rigorosa e igualitária, diferenciada pela capacidade individual e não pela classe.

Ao apresentar uma proposta de organização da escola, nos múltiplos aspectos que envolvem a educação, desde a definição da necessidade da escola ser pública para todos, a outras questões que incidem sobre a formação e número de professores por aluno, sobre instalações escolares, sobre a permanência dos alunos na escola, Gramsci expressa à intenção de ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola procurando ampliar as ofertas das mais diversas atividades oferecidas a estes sujeitos.

[...] uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser - e não poderá deixar de ser - própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas. (GRAMSCI, 1982. p.122)

Gramsci apresenta uma proposta de currículo para a sua escola, onde define as bases da Escola Unitária, sendo o primeiro grau elementar com a duração de três a quatro anos, que ao lado do ensino de ler, escrever, fazer contas, geografia, história, deva-se desenvolver paralelo o ensino dos direitos e deveres, como elementos de uma nova concepção do mundo.

Já para o Ensino Médio de acordo com Gramsci, formação da Escola Média; o restante do curso não deveria durar mais de seis anos, ele se refere sem estranheza à necessidade de certos grupos retardarem a vida escolar dos filhos em virtude de questões sociais específicas, admite a existência de capacidades cognitivas diferenciadas e o caráter restritivo desta escola.

Observa ele ainda o papel da escola e do professor na formação dos estudantes, associando uma vida disciplinada nos colégios a uma possibilidade de autodesenvolvimento estimulado por atividades que permita aos mesmos produzirem seus conhecimentos.

Ao fazer a transição de Gramsci para Anísio Teixeira, encontro algum desafio ao iniciar uma trajetória de vida e de posicionamentos em relação à educação e a educação integral, de pessoas que viveram em épocas diferentes, países diferentes e realidades sociais diferentes, mas onde cada um ao seu modo construiu uma história, além da sua própria história.

Nascido em Caetitê (Bahia), no dia 12 de julho de 1900, Anísio Spínola Teixeira, em uma cidade que se orgulha de sua cultura e de serem as escolas da “corte do Sertão”. Quando nasceu, as escolas normal e complementar, fundadas por seu pai Deocleciano Pires Teixeira, ainda funcionavam.

Estudou em Colégio Jesuíta, formou-se em Direito, entretanto, suas leituras mais aprofundadas sempre foram na área da educação. Conseguiu transformar seu projeto de reforma do ensino baiano na lei nº 1.846, de 14/08/1925, que defendia a concepção de que a escola deveria oferecer uma educação integral, desenvolvendo nos alunos qualidades cívicas, morais, intelectuais e de ação, no qual a influência das ideias renovadoras já era perceptível, ainda que predominasse o sentido republicano-democratizador.

Este mesmo sentido, predominantemente político era característico da época e aparece nas diversas reformas ocorridas nos sistema públicos estaduais de educação no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento que perpassava diversas correntes ideológicas. Para a Ação integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, a educação integral envolvia a família, o estado, a religião, afinados pela escola, numa intensiva ação educativa, este grupo foi criado como um movimento cultural, que pretendia ser mais que um partido político, tendo como lema a educação integral para o homem integral.

Neste mesmo período histórico Anísio Teixeira conclui seu curso de *Masters of Arts*, onde conhece as obras de John Dewey e W.H.Kilpatrick, as quais marcaram sua formação e lhe deram as bases-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira. O Brasil vivia um período de crescente industrialização e urbanização, que acentuava as desigualdades sociais que geraram nesse período nos intelectuais e políticos uma crescente discussão pela valorização e pela transformação escolar. Para Anísio Teixeira a crítica e a renovação foram o marco inicial de suas atividades políticas-educacionais-ideológicas.

Influenciado pela filosofia pragmatista americana, Anísio Teixeira introduziu um elemento a partir do conceito deweyano da educação (CUNHA, 1994), como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, onde a finalidade era um maior crescimento e desenvolvimento, esta concepção de educação necessitou novas maneiras da organização da escola e criou a necessidade desta se ampliar e diversificar.

Em 1931, ao assumir um cargo público na área educacional, tornando-se diretor da Instrução Pública no Distrito Federal, em sua gestão, a evasão escolar e seu inconformismo frente a ela foram fatores motivadores de seu pensamento da educação escolar e da jornada ampliada de educação escolar.

Anísio afirmava que a escola não alcança seus objetivos renovadores em curto prazo, ainda mais tendo o analfabetismo, como principal desafio, ainda após o domínio da leitura, da escrita e das quatro operações, restaria familiarizar a criança e habituá-la ao manejo de instrumentos de cultura e oferecer-lhe condições de viver em um mundo de mudança e transformação permanente. (TEIXEIRA, 1997)

Após um período de afastamento da vida pública (período que correspondeu à ditadura Vargas) Anísio Teixeira, após um breve período na UNESCO, retoma sua ação política e intelectual, defendendo a escola pública, ou escola comum, que se liga ao trabalho, à prática e à ciência que informa essa prática.

Na busca de uma política educacional, ele retoma e desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e sua defesa pelo horário integral nas escolas. Afirmava da necessidade de se manter o número de séries escolares, prolongando o ano letivo (de 640 horas para 1080 horas), enriquecendo o programa com atividades educativas independentes

do ensino intelectual e ratificava da necessidade primordial de preparar o professor para desempenhar estas funções.

Concretizou este sonho com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador - Bahia, onde estabeleceu a relação entre o prédio escolar e a qualidade de ensino na escola de horário integral. Anísio Teixeira formulou sua concepção de educação integral com base de que educação é vida e não preparação para a vida.

Ao estabelecer um paralelo entre Gramsci e Anísio Teixeira; autores que discutem e são referência na discussão da proposta de uma escola integral neste século, nesta década, é importante salientar que cada um destes autores viveu em lugares diferentes, com realidades distintas, o que também poderia vir a ser um diferencial na estrutura do pensamento, entretanto, ambos, apresentavam como objetivo social a educação, que serviria de base para uma sociedade mais justa e igualitária, oferecendo a todos a mesma oportunidade.

Gramsci pensava a escola unitária tendo como principal objetivo o ensino para dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser cidadãos plenos. Defendia a manutenção de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa.

Gramsci acreditava, que pelos menos nos primeiros anos de estudo, o professor deveria transmitir conteúdo aos alunos, “A escola unitária de Gramsci é a escola do trabalho, mas não no sentido estreito do ensino profissionalizante, com o qual se aprenda a operar”. Segundo Paulo Nosella, a escola do trabalho de Gramsci, não se tratava apenas de se colocar um torno na sala de aula, mas ler um livro sobre o significado, a história e as implicações econômicas do torno.

Anísio Teixeira defendia a escola “pública” ou escola “comum” que se liga ao trabalho, à prática e à ciência que informa essa prática. Busca uma escola que deixa de ser da elite, apresenta uma concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral.

Ao criar a Escola Parque – Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, concretiza a ideia de um espaço escolar com escolas nucleares e parques escolares, a criança era obrigada a frequentar ambos os espaços, que funcionava em dois turnos, onde em um turno o aluno recebia a formação básica, o ensino propriamente dito, e no outro turno a educação social, educação física, educação musical, educação sanitária, assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1967)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brasil, século XXI, estamos tão distante do tempo pensado por Gramsci e do tempo pensado por Anísio, porém para estados, municípios e governo federal e alguns educadores mantém pensamentos e propostas similares em relação à educação pública. Em 2007, por meio de uma portaria Interministerial nº 17, e integrando as ações do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado o Programa Mais Educação. Este Programa é uma ação conjunta do Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome e do Esporte, que tem por objetivo ampliar os tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar com profissionais de educação e de outras áreas.

A concepção deste projeto compreende o direito de aprender como inerente direito à vida, a saúde, a liberdade, ao respeito, a dignidade e a convivência familiar e comunitária como condição para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. O Programa Mais Educação se apresenta como indutor da educação integral, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e as particularidades no desenvolvimento deste ser.

O Programa Mais Educação foi organizado em macro campos: acompanhamento pedagógico; direitos humanos em educação, cultura digital, promoção da saúde, cultura e artes, educomunicação, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica. Meio ambiente esporte e lazer.

Para compreender melhor esta análise é preciso rememorar as ideias principais de Gramsci e Anísio e confronta-las com a proposta do Governo Federal para o programa Mais Educação.

Gramsci faz referência em quase todos os seus escritos a uma crítica social a democracia, sofreu influência muito forte do materialismo dialético, representado por Karl Marx e Friedrich Engels, ainda teve grande influência de Vladimir Lenin, Benedetto Croce, dentre outros. Também foi fonte de inspiração para muitos autores, tais como Paulo Freire, Pierre Bordieu e Umberto Eco. Acreditou que como forma de melhorar as condições do proletariado era promover o acesso à escola, escreveu como proposta a escola unitária, onde os alunos deveriam ter dedicação integral aos estudos, esta escola deveria ser rigorosa e igualitária, diferenciada pela capacidade individual e não pela classe.

Na escola unitária, nos primeiros anos o professor deveria transmitir conteúdo aos alunos, informações e saberes. Para Gramsci "A educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, para dominá-la e criar o homem 'atual' à sua época". Após este período, deveria ser inserido o ensino profissionalizante, o ensino do por que de a máquina estar presente naquele contexto, tanto sua história, quanto seu significado, quanto sua economia; propunha a escola integral. "A escola unitária de Gramsci é a escola do trabalho, mas não no sentido estreito do ensino profissionalizante, com o qual se aprende a operar", diz o pedagogo Paolo Nosella (2004).

Anísio Teixeira sofreu forte influência de John Dewey, que por sua vez ao afastar-se da posição neo-hegeliana e adotou uma nova posição conhecida por pragmatismo. Para John Dewey o desenvolvimento era concebido como um processo social integrando os conceitos de sociedade e indivíduo, onde a educação não se restringe ao ensino do conhecimento como algo inacabado. A ideia básica sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno.

A forma como Anísio Teixeira concebe a educação integral e a escola de tempo integral é fonte imprescindível no sentido de democratização da realidade educacional brasileira da atualidade.

A escola deveria oferecer uma educação integral, desenvolvendo nos alunos qualidades cívicas, morais, intelectuais e de ação. A jornada escolar deve ser ampliada, em uma escola de dois turnos, onde um turno será a escola normal, com a formação básica e no outro turno seriam as atividades extras, como educação social, educação física, educação musical, educação sanitária, assistência alimentar e uso de leituras em bibliotecas infantis e juvenis.

Em dezembro de 2007, aconteceu em Brasília, o Seminário "Educação integral e integrada: reflexões e apontamentos", promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECA/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral (DEIDHUC), com o objetivo de discutir subsídios para a construção de uma política de educação integral no Brasil, já que já se encontrava aprovada a Portaria Interministerial nº17, que criava a implantação da educação integral, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas a " contemplar a ampliação do

tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora”(art. 6º inciso I - Portaria Interministerial nº 17).

De acordo com a proposta do governo para o Programa Mais Educação, o interesse maior esta em fortalecer bases para uma política de educação integral no Brasil, que será referenciado pelas práticas já existentes da ampliação da jornada escolar.

Partindo desses pressupostos apontados neste encontro, estabeleceu-se uma proposta para mapear as experiências de ampliação da jornada no ensino fundamental em curso no Brasil e a partir das experiências mapeadas, realizar análise de critérios que evidenciam as suas concepções e práticas, com a finalidade de subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implantação da educação integral a nível nacional.

Após os estudos nacionais referentes às práticas da educação integral no Brasil nas séries fundamentais públicas, foi possível destacar algumas das conclusões deste no contexto nacional, tais como: existe um aumento no número de municípios que vem desenvolvendo jornada escolar ampliada, revelando um processo em movimento e repleto de desafios.

Os estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul tem maioria das experiências integradoras; a pesquisa descobriu ainda que não existe um programa unânime nos estados brasileiros em relação à experiência integral, com uma grande diversidade, promovidos pelo próprio governo com suas políticas diversificadas: tempo integral, contraturno, Mais tempo na Escola, Bairro Escola, Mais tempo para a qualidade, Super Escola e Escola Viva. (RELATÓRIO. MEC, 2009)

Um das análises mais importantes deste estudo, é que estas experiências não atingem a totalidade de municípios no país. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que faz parte do Plano de Desenvolvimento em Educação (PDE), favoreceu a ampliação da jornada ampliada e, do tempo integral no Brasil.

Diversas foram as observações importantes desta avaliação da jornada ampliada nas escolas do ensino fundamental no país, porém, uma relação com os autores aqui discutidos chama atenção por sua similaridade, não pelos conceitos, mas sim pelos resultados.

Verifico que os estudos apontam que no Brasil, existem propostas de jornada ampliada para a educação pública fundamental, elas ocorrem no seguinte formato: um turno é destinado ao ensino propriamente dito (propedêutico) e no contraturno a oferta de reforço escolar, atividades esportivas (quase unanimidade nas pesquisas), atividades artísticas, oficinas de

formação e cultura. Observo ainda a concentração desta oferta está nas regiões mais industrializadas do país.

Permito-me fazer um contraponto com Gramsci e Anísio Teixeira, em paralelo com a realidade brasileira da educação pública integral ou integrada, ainda não definida por sua oferta e propostas diversas.

Gramsci apresentava a Escola Unitária como sendo a forma de melhorar o acesso às condições do proletariado, uma escola igual para todos, com um ensino do saber do ofício e suas peculiaridades integradas ao ensino, já Anísio Teixeira apresenta um modelo de escola com jornada ampliada, com atividades de educação formal em um turno e no outro turno, atividades sociais, recreacionais e esportivas, dentre várias outras propostas (um modelo de escola cara, com necessidade de mão de obra qualificada).

O Brasil hoje se permite oferecer educação pública gratuita, mas não define nesta educação ofertada, parâmetros que atendam o ensino integrado e nem o ensino com jornada ampliada. Esta oferta se resume em programas de governo e programas sociais, criado a partir de necessidade de políticas públicas educacionais, entretanto, como se apresentam separadamente, oportunizam as Instituições escolares a escolha da que melhor se adapta a sua realidade, ou ainda, não escolhendo nenhum programa de educação Integral, como acontece em muitos municípios no país, aliás, em sua grande maioria e esta simplesmente não acontece.

Nosso grande problema em educação hoje não se resume apenas no fato de definir se a educação no ensino fundamental será integrada ou jornada ampliada, mas sim definir proposições coerentes, políticas públicas concisas que regulamentem, defina e oportunize para todos um ensino público de qualidade, com uma abrangência igualitária em todos os cantos deste país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr.2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 30/01/2013.

CAVALIERI, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia. vol.20. nº 46. Ribeirão Preto: Paidéia, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 06/07/2012.

CUNHA, M. V. John Dewey, **Uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes. 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 4ª Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2ª. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire e a educação integral: Cinco dimensões para (re) humanizar a educação**. In: MOLL, Jaqueline. (org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direitos a outros tempos e espaços educativos**. Ed. Penso, 2012.

LAJOLO, Laureana. Antonio Gramsci: **Uma Vida**. Editora Brasiliense, 1982.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Sociedade Civil, entre o Político - estatal e o universo gerencial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 18 nº. 52 junho. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18072.pdf>>. Acesso em 06/07/2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3ª. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.**

Valdson José de Santana Junior
Universidade San Carlos - PY
e-mail: vldsn@hotmail.com

Aila Santana Amorim Silva
Universidade Federal de Sergipe/UFS
e-mail: ailaamorim@hotmail.com

Grupo de Trabalho: GT 1: Política e Gestão em prol da Educação em Tempo Integral.

RESUMO: A Educação Integral traz em sua célula *mater* a premissa da formação do ser em sua totalidade. Além disso, a proposta desta modalidade educativa perpassa as barreiras criadas pelo ensino fragmentado e contempla necessidades formativas do sujeito, abarcando todas suas dimensões, isto é, social, física, cultural e cognitiva. Dessa forma, surge o Programa Mais Educação como ação indutora da Educação Integral em tempo integral promovendo a ampliação gradativa da jornada escolar para os alunos do ensino fundamental das escolas públicas. Assim, este estudo propõe conceituar a Educação Integral bem como desvelar seu percurso no Brasil até a criação do Programa Mais Educação. Para tanto foram necessárias pesquisas bibliográficas e eletrônicas tendo como bases conceituais Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll, ícones da temática abordada.

Palavras-chave: Educação. Integral. Programa

ABSTRACT: The Integral Education brings in its matter cell to the formation of the premise in your totality. Furthermore, the purpose of this educational modality goes through the barriers created by fragmented and contemplate teaching training needs of the subject, encompassing all its dimensions, that is social, physical, cultural and cognitive. This way, the More Education Program as an inducing action of Integral Education full time promoting the gradual expansion of the school day for primary school students in public schools. Thus, this study proposes conceptualizing Integral Education and to unveil its history in Brazil until the creation of More Education Program. For this, were necessary electronic bibliographic research having conceptual bases Teixeira, Darcy Ribeiro and Jacqueline Moll, icon theme.

Keywords: Education. Integral. Program

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz em sua literatura o contexto histórico da Educação Integral, bem como busca conceituá-la e mostrar as bases legais vigentes no país. Além disso, discorre acerca da estrutura e funcionalidade de um dos maiores avanços no tocante a Educação Integral em Tempo Integral, o Programa Mais Educação.

Desse modo, utiliza-se para efetivação desse estudo a pesquisa bibliográfica, eletrônica por meio de diversas mídias, além da análise na legislação vigente que embasa a temática abordada.

A educação abarca atividades sociais que ocorrem nos mais variados espaços, isto é, dentro da escola e/ou fora dela. Então, compete à ela a responsabilidade de formar cidadãos. Desse modo, cabe as Instituições de Ensino a organização do conhecimento de forma plural e universalizada. Com isso, agrega-se a educação a escola de modo restrito o que, de fato, isenta a sociedade de qualquer compromisso.

É neste contexto que pretende-se ofertar uma educação integral que origina da luta contra a exclusão social através dos diversos movimentos que valorizam o sentido e a identidade cultural. Esta educação intercultural desenvolve-se na busca incessante por espaços de interação de grupos diferenciados e enriquece-se neste processo.

Atualmente muito tem se debatido acerca da Educação Integral, entretanto, ao contrario que se pensa a educação integral é uma tendência que existe no Brasil desde o período colonial.

1. CONTEXTO HISTÓRICO

Em nosso país, os primeiros indícios de educação integral surgiram em meados de 1550 mais precisamente em Salvador com Instituições religiosas. O primeiro estabelecimento da época recebeu o nome de Colégio dos Meninos de Jesus, era um internato destinado a burguesia, no qual os estudantes tinham seus horários sistematizados, isto é, frequentavam às aulas, faziam suas refeições estudavam, oravam, e tinham momentos de recreação e de sono, tudo isso sob monitoramento dos jesuítas. Essa prática dos colégios perdurou por mais de 250 anos.

No Brasil, a classe dominante sempre teve a escola de tempo integral. Os colégios jesuítas do período colonial eram em tempo integral; Os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram de tempo integral e, na maioria das vezes internatos. MOLL ET all, 2012, p. 95

Depois da expulsão dos jesuítas (1759), houve mudanças de gestão, mas não de currículo, além disso, foi notória uma queda considerável no número de educandários em

regime de internato e semi-internato. A partir de então passa a ser não somente católicos, como também de outras congregações e de protestantes. Com a República em 1889, as escolas primárias e secundárias públicas, e os externatos ganham força e passaram a ser a maioria. Nesse modelo educacional os estudantes tinham aulas de manhã e tarde, ocupando uma sala e uma carteira exclusiva. Dessa forma, até a década de 20 as escolas primárias e secundárias, com raríssimas exceções, funcionavam com jornada de tempo integral.

Após 1920 é evidenciado um crescimento desordenado na quantidade de alunos, com isso, as autoridades preocupadas em atender ao enorme número de crianças criam um regime emergencial, no qual os turnos são reduzidos e deixam de ser integral e tornam-se matutino e vespertino, dobrando quantidade de matrícula no mesmo espaço físico, com o compromisso de edificar centenas de prédios destinados à jornada integral.

[...] à medida que as unidades escolares tiveram que comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. (MOLL et al., 2012, p. 94)

No entanto, as elites ainda recebiam uma educação integral, ou seja, os alunos complementavam sua formação no “contraturno” com práticas esportivas, artísticas e de línguas estrangeiras. Isso se estende até o ensino superior, pois os cursos eram de longa duração com a premissa de dedicação Integral.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) teve como meta a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil sob a luz de uma educação de qualidade. Além disso, foi através desse movimento que se retomou discussões acerca da Educação Integral. Nesse documento é notória a predominância do pensamento de Anísio Teixeira por toda literatura. Junto a outros vinte e cinco estudiosos, ele abordou que o processo educativo deveria ser entendido como a vida e não como processo preparatório para ela.

Neste contexto Teixeira defendeu veementemente a necessidade do desenvolvimento integral presumindo, assim, a Educação Integral. Além do mais, acreditava na possibilidade de elaborações de políticas públicas que conseguissem fazer com que a educação fosse assumida por todos.

[...] ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo.(MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA 1932 E DOS EDUCADORES 1959, p.40)

Desse modo, a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno é versada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, isto é, ideologia educacional defendida por Teixeira esteve subentendida na manifestação:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA 1932 E DOS EDUCADORES 1959, p.44.)

Em 1950 após forte influencia de John Dewey, Anísio Teixeira convenceu-se da necessidade de uma reforma educativa no Brasil. Em vista disso, defendeu fervorosamente as “vocationalschools”, as quais preconizavam que todos deviam estudar e deveriam se preparar para o mercado de trabalho. Desse modo, tentou implantar o projeto das “escolas-parque” dentro das “escolas-classe”, no nível primário, e dos “centros-educacionais”, no nível secundário.

Ainda na década de 50 é inaugurado em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma Instituição educacional arquitetada por Anísio Teixeira composta por quatro escolas-classe, e uma escola parque. Foi uma escola com programas e atividades da vida prática, que valorizava hábitos e costumes do cotidiano. Para Teixeira, o Centro Educacional agruparia atividades de instrução e educação e funcionaria em dois turnos de atendimento integral onde os alunos tinham acesso a:

- Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas;
- Setor de educação física e recreação;
- Setor socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja;
- Setor artístico: música instrumental, canto, dança e teatro;
- Setor de extensão cultural e biblioteca: com atividades de leitura, estudo, pesquisa.

O Centro Carneiro Ribeiro completava o horário das escolas-classe, e desse modo o aluno permanecia o dia inteiro no Complexo onde se alimentava e tomava banho. O Centro comportava aproximadamente 4000 alunos que ficavam das 07:30 às 16:30. Assim, a Escola Parque representou para a época um modelo educacional projetado com o objetivo de educação integral.

Como outra tentativa de retomada da Educação Integral, o estudioso Darcy Ribeiro, que comungava dos ideais educativos de Anísio Teixeira nos Projetos de Brasília em 1959-63, idealizou a criação Instituições de tempo integral voltadas para as camadas populares. Assim, os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs também conhecido por “Brizolões” foram criados no governo de Leonel Brizola com o objetivo de proporcionar aos alunos educação no período integral.

Foi um projeto ousado cuja intenção era de proporcionar um aumento na qualidade na educação. Em vista disso, foi implantado em maio de 1985 na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro CIEP. Posteriormente, entre os anos 1983-1986 e 1991-1994 foram postos em funcionamento 506 Unidades, isto é, escolas com concepção administrativa e pedagógica independentes.

Sua estrutura física apresentava seu modelo pedagógico, era constituído por: um bloco de salas de aula, um ginásio, uma biblioteca e um pavilhão administrativo. Além disso, seus prédios eram situados estrategicamente nas regiões de carentes e funcionava das 08:00 às 17:00, outrossim, seu currículo era composto por:

- Video-educação;
- Educação física;
- Sala de leitura;
- Animação cultural;
- Biblioteca;
- Estudo dirigido;
- Núcleo de saúde;
- Artes/pintura/desenho;
- Dança/capoeira;
- Música/oficina de violão/canto.

Os Centros Integrados perduram até hoje, contudo, boa parte deles funciona em regime de turnos. No governo de Fernando Collor, foram construídas novas unidades e expandiu para todo o país com outra nomenclatura CIAC's (Centros Integrados de Atendimento à Criança). E logo depois, em 1992, estes últimos passaram a ter novo nome – CAIC's (Centros de Atenção Integral à Criança).

Os Centros Integrados de Atendimento às Crianças - CIAC (1990-92) foram edificadas tais quais aos CIEP's, isto é, seguiu os modelos arquitetônicos pré-estabelecidos padronizados com material pré-fabricado, o que, *a priori*, reduzia custos e tempo e acelerava sua inauguração. Desse modo, a construção e era custeada pela União, enquanto a manutenção ficava a cargo do Estado/Município. O CIAC considerado como precursor foi implantado em Paranoá cidade satélite do Distrito Federal, contudo o governo local logo tratou de descaracterizar o projeto e permitiu o funcionamento de turnos, em vista da pressão da demanda por matrículas. Posteriormente os CIAC's foram renomeados por Itamar Franco como Centros de Atenção Integral às Crianças – CAIC.

No governo Itamar foram concluídos aproximadamente mil CAIC's, entretanto, poucos deles conseguiram operar em jornada integral. Atualmente, os CAIC's que ainda funcionam, evidenciam a decadência das suas instalações físicas, além disso, transformaram-se em escolas de turnos reduzidos para crianças e adolescentes. Desse modo, esta foi mais uma tentativa fracassada de implantação da Educação Integral no Brasil, devido à inexistência regime de colaboração entre as esferas governamentais.

2. CONCEITO E BASES LEGAIS

A palavra Integral segundo o Dicionário Aurélio provém do latim *integrale*, um adjetivo de dois gêneros que significa total, inteiro, global, completo. Partindo desse pressuposto, pretende-se com a educação integral, uma educação completa, que visa o ser humano em sua totalidade, não fragmentado em sua visão biopsicossocial, isto é ver o educando por inteiro formando-o para socializar-se no mundo. Assim, esta Modalidade educativa que congrega e articula três instâncias essenciais: a intelectual, física e moral.

[...] neste ângulo de análise educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos

cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Considera-se aí que, apesar da preponderância eventual de um aspecto, o homem é uno, integral e não pode evoluir plenamente senão pela conjugação de suas capacidades globais.(GUARÁ, 2005, p. 01)

Muito mais do que o tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos, agrega quantidade à qualidade relacionando à concepção da formação social do ser e os saberes da vida em sociedade. Dessa maneira a educação integral reside no encontro dicotômico tempo/qualidade.

Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na corresponsabilidade por sua formação integral. (BRASIL, 2009, p.01)

A Educação Integral demanda muito mais que ampliação de tempo escolar: requer projeto político pedagógico articulado, estrutura física, formação de seus agentes envolvidos. Assim, ela resultará dessas condições e da participação efetiva dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para o aumento dos tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes. Em vista disso, o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA versa:

Art. 3º: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral que trata esta Lei, assegurando-lhes por Lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade...

Além disso, a Educação Integral encontra-se amparada pela Carta Magna da Educação Brasileira, a Lei Nº. 9.394 /96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN determina que:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (Art.34) e que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (§ 2º. Idem).

A Lei de Diretrizes e Bases em seu parágrafo § 5º do artigo 87 recomenda também a conjugação de esforços para a progressão das redes escolares urbanas de ensino fundamental para a modalidade de tempo integral.

Outro grande amparo legal para a ampliação da jornada em tempo integral foi o Plano Nacional de Educação, através do Decreto Nº. 6.253/2007, que regulamentou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) expressou em sua meta 21 “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”. (p.26). Desse modo, é evidente que em termos de normatizações essas Leis dão corpo e reforçam a Educação Integral no Brasil.

Atualmente, a Educação Integral vem ganhando notoriedade e várias ações transformaram-se em projetos/programas que visam à extensão do tempo escolar nas redes estadual e municipal, com formatos organizacionais particulares como exemplo disso, pode-se citar Escola Integrada – Belo Horizonte; São Paulo é uma escola – São Paulo; Escola de Tempo Integral – São Paulo; Escola Pública Integrada – Programas Segundo Tempo e Mais Educação.

Sob esta ótica, a educação brasileira tem caminhado gradativamente para da Educação Integral, e uma das iniciativas é o Programa Mais Educação que representa em termos de políticas públicas o principal programa do Governo Federal para implementação da educação em tempo integral na escola básica brasileira.

3. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Em 2007 o então Presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva no uso de suas atribuições legais em seu segundo mandato apresentou à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é um conjunto de ações cujo sua principal meta é melhorar a qualidade da educação no Brasil, além disso, objetiva a ampliação gradativa da permanência do aluno no ambiente de aprendizagem de no mínimo de 07 horas diárias, sustentando a ideia da participação efetiva da comunidade na gestão escolar, incentivando, é claro, a criação de conselhos escolares, uma vez que este mecanismo poderá dar respaldo as Instituições de Ensino.

A partir daí Educação Integral vem ressurgindo no cenário nacional e ganha corpo, com isso há de fato um reaparecimento desta modalidade educacional. Desse modo, aos 24 dias do mês de abril de 2007, como forma de aumento da jornada escolar, emergio Programa

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

Mais Educação instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 do dia 24 de Abril de 2007, firmada pelos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social que visa a educação Integral com a premissa de promover atividades articuladas ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados do exame promovido pelo MEC denominado Prova Brasil do ano 2005. Inicialmente com a prioridade em Unidades Escolares que obtiveram o resultado negativo no IDEB situadas nas capitais e regiões metropolitanas que necessitam a convergência prioritária.

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional...(BRASIL, 2007, Art. 1º)

Além disso, foi publicado em 27 de Janeiro de 2010 o Decreto 7.083 que vem corroborar legalmente e reafirmar seus objetivos:

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral.... (BRASIL, 2010 ART. 3º)

Assim, este Programa surge como a principal estratégia do governo federal para promoção da ampliação da jornada escolar, espaços e oportunidades educativas. Além do mais, desenvolve ações voltadas a Educação Ambiental, Esportes, Cultura e Lazer em ações conjuntas entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, contando com a participação da Presidência da República.

Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios:

- I - Ministério da Educação;
- II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;
- III - Ministério da Cultura; e
- IV - Ministério do Esporte.

§ 1º Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes... (BRASIL, 2007, Art. 4º.)

O Programa Mais Educação traz em sua *célula mater* uma metodologia direcionada a educação integral que pode ser compreendida como uma ferramenta dialógica que permite a troca entre os saberes “formais” das escolas e os saberes “informais” provenientes das comunidades, isto é, o aluno é visto por inteiro de forma global, considerando todas suas potencialidades a partir de um conceito de integralidade.

Assim sendo, vê-se no Programa o espaço oportuno para as vivências escolares e comunitárias, bem como sua recíproca, com isso, espera-se poder edificar saberes diferenciados.

São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade... (BRASIL, 2010, Art. 3º)

Então, vislumbra-se uma educação integral, na qual as diferenças de saberes sejam minimizadas e que possam proporcionar condições mútuas de aprendizagem “derrubando os muros da Escola” e admitindo as experiências de vida dos educandos. Com isso, o Programa Mais Educação prevê um fortalecimento da tríade Escola-Família-Comunidade.

3.1 DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA

O Programa Mais Educação é fruto de uma ação conjunta, e, sobretudo, intersetorial que promove o diálogo entre os Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MINC), da Ciência e Tecnologia (MCT), da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e da

Assessoria Especial da Presidência da República (AEPR). Sua operacionalização se deve a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), juntamente com a Secretaria de Educação Básica (SEB), e com subsídios financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Integral) e do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ainda sim, vale ressaltar participação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, uma vez que estas a partir da adesão têm papel *sinequa non* na execução das atividades, cabendo a elas a alimentação da base dados e Monitoramento do SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle) e a contrapartida de espaços físicos e material humano.

É com esse respaldo que o programa visa aumento do tempo e dos espaços educacionais por meio de atividades nas áreas das Artes, Cultura, Esporte, Lazer, Inclusão Digital atrelados aos projetos político-pedagógicos das escolas, em capitais, regiões metropolitanas, zonas com vulnerabilidade social e escolas com baixo desempenho no IDEB¹². Assim, as atividades são ofertadas e distribuídas em áreas do conhecimento denominadas Macrocampos segundo a publicação Passo a Passo do Programa Mais Educação:

Escolas urbanas:

- Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO);
- Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica;
- Esporte e Lazer.

Escolas do campo:

- Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO)
- Agroecologia
- Esporte e lazer
- Educação em Direitos Humanos
- Iniciação Científica;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Memória e História das Comunidades Tradicionais.

¹²Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Dentro dessas áreas são apresentadas atividades¹³ que serão ministradas em forma de oficina, e cada escola é responsável pela implementação das atividades de acordo com suas carências, possibilidades e, sobretudo, seu Projeto Pedagógico.

3.2 DA FORMAÇÃO DAS TURMAS

Atendendo as orientações do Manual específico do Programa, orienta-se que sejam constituídas Turmas de no mínimo de 20 e no máximo de 30 alunos, das séries cadastradas no SIMEC priorizando aos alunos que pertencem a uma demanda singular:

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2012, p. 09)

Para a materialização das ações, o governo federal disponibiliza recursos para compra dos kits de materiais, contratação de serviços e aquisição de materiais de consumo e permanentes aos moldes da Resolução nº 448 de Setembro de 2002 e da nº 07 de Dezembro de 2002 do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Além disso, a depender das atividades escolhidas, as Unidades Escolares podem receber kits do FNDE de instrumentos e rádio escolar.

3.3 DOS ATORES ENVOLVIDOS

O Programa Mais Educação é operacionado por um técnico nas Secretárias Estaduais e Municipais que participa da adesão, do cadastramento, do envio dos planos e até a sua execução nas escolas. Além dele, a escola deve indicar um docente de no mínimo 40 horas

¹³É importante frisar que as atividades do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico são obrigatórias, uma vez que estas servirão como apoio pedagógico.

semanais para exercer a função de Professor Comunitário (Coordenador) ele acompanha o desenvolvimento das oficinas realizadas pelos Monitores.

Assim sendo, o Mais Educação em seu formato abre oportunidades a “atores”, isto é, profissionais da educação, educadores populares, estudantes universitários e agentes culturais embasando-se pela Lei do Serviço Voluntário nº 9.608/1998 de 18 de Fevereiro de 1998.

Art.1. Considera-se serviço voluntário, para fins desta lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive, mutualidade. (BRASIL, 1998)

Com isso, a monitoria deve ser exercida, “preferencialmente”, por estudantes universitários de formação específica¹⁴ nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades peculiares a exemplo do mestre de capoeira, contador de histórias e do agricultor. Essas atividades podem ser feitas internas ou externas, ou em espaços previamente definidos de acordo com as possibilidades da Escola, ou seja, em Teatros, Praças, Zoológicos, Cinemas ou em outros Territórios Educativos conforme os ideais da Cidade que educa e o Bairro Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as sucessivas tentativas de retomada da Educação Integral podemos concluir que em dias atuais o Programa Mais Educação é a principal arma do Governo Federal para o ressurgimento desta modalidade Educacional. Trata-se então de uma iniciativa que possa remodelar os espaços e os tempos educativos a fim de promover e consolidar a Educação Integral em Tempo Integral enquanto política pública.

Entretanto, sabe-se que para consolidação dessa modalidade é preciso não só apenas aumentar o tempo, mas também uma melhoria significativa dos espaços escolares mesmo sabendo que a escola não é o único lugar que se construa o conhecimento. Haja vista a notória a falta de estrutura das Escolas Brasileiras, afinal de contas elas foram edificadas para o Ensino de Turnos.

¹⁴Preferencialmente Licenciaturas.

Ainda sim, este não é o fator determinante para a oferta de educação integral, pois o fato da escola não ter espaço não pode enfraquecê-la, do contrário, deve-se centrar em uma concepção onde a escola deixe de ser o centro e passe a voltar suas atenções para o ser de forma global pensando num currículo capaz de abranger todas suas potencialidades. Até mesmo se esse (espaço físico) fator fosse preponderante os CIEPs não declinavam. Então, o Mais educação vem com essa roupagem onde é necessário o planejamento de espaços, tempos para a utilização de *neolocalis* de aprendizagem, isto é, igrejas, praças, centros comunitários, quadras, com isso, resultará no fortalecimento do elo Escola-Comunidade.

Assim, não se trata apenas de preenchimento de tempo ocioso no contraturno ou de mais um Programa do Governo, tem-se de fato uma ampliação qualitativa de tempos e oportunidades propondo crescimento equilibrado do ser em todas suas dimensões sejam elas cognitivas, estéticas, intelectuais, morais, culturais e físicas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de; [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília.

_____. **Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, D.F, 2010.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. MEC. **Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.

_____, MEC. **Série Mais Educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização 163 e Diversidade, 2009.

_____, MEC. **Série Mais Educação - Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.** 1ª ed. Brasília, 2009.

_____. **Mais Educação passo a passo.** Brasília: 2009, p. 20-
21. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf Acesso em 21/06/2013

_____, MEC. **Manual Operacional do Programa Mais Educação.** Exercício de 2012, Brasília, D.F, 2012.

_____, MEC. **Manual Operacional do Programa Mais Educação.** Exercício de 2013, Brasília, D.F, 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 17/12/2013.

_____. **Educação Integral – Articulação de projetos e espaços de aprendizagem.** 2005. Disponível em http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46 Acesso em 17/12/2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1976. (3ª ed., revista e ampliada em 1999); 6ª reimpressão, Curitiba, 2004 (1ª reimpressão Positivo)

MOLL, Jaqueline; [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

CULTURA E PRÁTICAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAMPO

Aline da Conceição Miguel
Universidade Federal de Sergipe
E-mail: aline-ufs-miguel@hotmail.com

GT 1: Política e Gestão em prol da Educação em Tempo Integral

RESUMO: Neste artigo pretendemos desenvolver uma perspectiva a respeito da cultura escolar presente nas escolas do meio rural. Utilizamos a categoria Cultura Escolar de Dominique Julia, enveredando por entre os ideais de cultura, entendimento de identidade e cultura do campo. O objetivo é destacar e ressaltar o tipo de educação ofertado no campo, tendo em vista as suas especificidades e como isto é pensado dentro dos movimentos sociais, contrapondo ao ensino reproduzido do meio urbano para o rural. Desta feita, pretende-se com este trabalho investigar os meandros de uma Educação Integral implantada no campo, com seus benefícios e seu ônus. Assim, trata-se de um trabalho teórico-reflexivo, com pesquisa bibliográfica, através da qual se busca apresentar o Programa Mais educação – Educação Integral, a vertente da educação do campo e a cultura que se fabrica no seu interior por meio das propostas de ensino.

Palavras-chave: Cultura. Educação do Campo. Educação Integral.

ABSTRACT: In this article we intend to develop a perspective about the school culture present in rural schools. Use the category school culture of Dominique Julia, and follow through the ideals of culture, identity and culture understanding of the country. The objective is therefore to highlight and emphasize the type of education offered in the country, with a view to its specificities and how it is thought within social movements opposed to teaching reproduced from urban areas to the countryside. This time, this work aims to investigate the intricacies of an Integral education deployed in the country, with its benefits and its costs. Thus, it is a theoretical work-reflective, with bibliographical research, through which it seeks to present the ProgramaMaisEducação – Integral Education part of the education and culture of the country that manufactures inside through the educational proposals.

Keywords: Culture. Country education. Integral Education.

INTRODUÇÃO

O pressuposto para a construção deste artigo foi dado pela importância ao objeto de pesquisa com o qual pretendo construir a dissertação do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Sendo assim, trago este trabalho como um breve ensaio do que abarcarei na produção final para obtenção do título de Mestre. Com contribuições advindas durante a disciplina de Cultura e Práticas Escolares com as leituras propostas, leituras estas que versaram sobre cultura, cultura escolar, filosofia, história da educação, métodos de ensino, a educação em Sergipe etc, e que abordaram com clarividência

procedimentos metodológicos indispensáveis ao pesquisador no desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

Trazendo alguns aspectos do meu objeto de pesquisa para dissertação, tenho como proposta temática: *Educação Integral no campo*: um estudo de caso no povoado Carrilho em Itabaiana-SE, onde procuro discutir o conceito de educação integral em meio à educação no meio rural, lançando mão de teóricos que tratam da vertente de uma educação integral, situando a proposta a um elemento-chave que é o Programa Mais Educação¹⁵. Intentamos analisar e compreender neste trabalho, através de referencial teórico, a relação entre práticas escolares e o ensino proposto para o meio rural, de uma educação no/do campo. A discussão a respeito da cultura que se produz no meio rural é indispensável a partir do momento em que se pensa introduzir “programas educacionais” pensados para a área urbana. Assim, conjecturamos se a educação do campo é a reprodução da educação proposta na cidade, ou se ela produz uma educação de acordo com desejos e idiosincrasias dos seus sujeitos.

Este trabalho está subdividido em duas partes, sendo que na primeira trataremos de *Um olhar sobre a cultura escolar do campo* destacando as contribuições de Peter Burke (2005), Stuart Hall (2005), Dominique Julia (2001), Raymond Williams (1992), Diana Vidal (2010), Miguel Arroyo (2004), Antonio e Lucini (2007) etc. Na segunda parte focaremos o Programa de Educação Integral, proposta do Governo Federal, voltado para as escolas do campo lançando mão de documentos, projetos e referenciais que sustentam a discussão. *A priori*, trata-se de uma pesquisa estritamente bibliográfica, baseada nas referidas leituras.

1. UM OLHAR SOBRE A CULTURA ESCOLAR NO CAMPO

Início esta seção como um questionamento: a escola do campo produz uma cultura própria ou é fruto duma mesma cultura escolar propalada nos centros urbanos? Pode parecer uma pergunta de resposta rápida e convincente, pois de acordo com Antonio e Lucini (2007):

A sobrevivência de traços coloniais na interpretação da realidade perpassa as relações históricas que conformam a estrutura fundiária brasileira. Atrelada a esta estrutura, a educação rural não é exceção nas determinações que, antes de representarem um instrumento de ruptura com a ordem estabelecida,

¹⁵ integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

sofrem processos de conformação em relação à estrutura social, cultural e econômica gestada no e para o país. (ANTONIO e LUCINI, 2007, p. 178).

Certamente, não se pode negar que por muito tempo a educação voltada aos residentes do campo foi relegada, sem preocupação com a qualidade e sentido que esse ensino pudesse representar. A partir do momento em que se observou a importância do campo para o desenvolvimento do país, foi pensado um modo de direcionar o foco para o oferecimento de uma educação “diferenciada” para o meio rural, respeitando suas especificidades.

Dominique Julia (2001) faz um recorte na história abarcando os períodos moderno (século XVI) e contemporâneo (século XIX) para explicitar as condições do espaço escolar, bem como da cultura implantada pelas diretivas tanto religiosas quanto sob domínio do Estado. Ou seja, independente do espaço geográfico onde se localize, a educação sempre esteve a mercê dos interesses da igreja e, por conseguinte, do Estado. Por isso, não se pode negar a influência bem como a conjuntura que se fez/faz presente nas escolas ao longo do tempo. Assim, cultura escolar é definida pelo autor, como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10).

Dentro desta perspectiva, é formado um *corpus* dentro da instituição desde a proposta curricular até a atuação ou o papel que o professor é levado a desempenhar em sala de aula para que se perpetue a cultura idealizada para a formação dos indivíduos. Diana Vidal e Cleonara Schwartz (2010) apresentam em seu trabalho, “*Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate*”, a influência conceitual de seis autores que tratam da elaboração de conceitos de cultura escolar: Julia (2011), Chervel (1969, 1990), Forquin (1993), ViñaoFrago (1995) e Escolano Benito (1999).

Esses autores direcionaram suas reflexões para a elaboração de conceitos de cultura escolar que explicitassem as práticas educativas cotidianas que se efetivavam no interior da escola, principalmente aquelas que contribuísssem para o delineamento do currículo efetivamente desenvolvido no interior das práticas de ensino, para elucidar o funcionamento do dia a dia, para

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

compreensão das diversas formas de organização e de relação de alunos e professores [...] (VIDAL, 2010, p. 19).

Isso demonstra o papel fundamental dos pesquisadores por buscarem entender o processo de constituição do ambiente escolar, e de como isso contribui para que tenhamos uma educação nos moldes encontrados em nossa sociedade atualmente. Esse esforço intelectual serve para que todos compreendam a dinâmica da escola no seu dia a dia e de como o conhecimento é produzido através do fazer pedagógico.

O debate sobre uma educação voltada para o meio rural tem suas raízes dentro das discussões da educação popular, e esta última dentro das iniciativas operárias. A princípio, os movimentos operários, anteriores à Proclamação da República, estavam preocupados com um tipo de ensino que fosse capaz de aliar a parte teórica, ou o conhecimento científico, à prática do trabalho fabril. Já nas primeiras décadas do século XX, iniciativas anarquistas surgem com propostas de uma educação para a liberdade desprendida das intervenções estatais, clericais ou do capital, porém, estas manifestações sofrem represália.

É a partir da década de 1950 que ocorre a consolidação de movimentos que se lançaram por uma cultura popular na educação, tendo como seu maior expoente a figura de Paulo Freire, com a proposta de uma educação libertadora. (ANTONIO e LUCINI, 2007, p. 180). Diante disso, nesta mesma década, parcerias firmadas entre os Estados Unidos e o Brasil fazem com que o meio rural ganhe destaque, a exemplo da Comissão Brasileiro-Americano de Educação das Populações Rurais (CBAR), “que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento” (LEITE, 1999, p. 32). Campanhas desse tipo surtiram pouco efeito na efetivação de um ensino preocupado com as especificidades do campo, ao contrário, subtendiam a cultura rural como arcaica e distante do almejado desenvolvimento.

1.1 CULTURA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para Raymond Williams (1992) não é possível traçar uma definição de cultura que seja satisfatória, pois não há uma conceituação única, determinada. Em alguns momentos ela foi tratada como: cultivo (agricultura, pecuária); cultivo da mente humana (interesses e

atividades culturais); ou de maneira mais geral, informava o modo de vida global de determinado povo. (WILLIAMS, 1992, p. 10). A visão sociológica do autor não permite que ele se restrinja a um conceito de cultura, mas observe a amplitude que o termo abarca, estando imbricada nas artes, na economia, nos modos de produção, enfim, numa interação harmoniosa e global.

Assim, entende-se que a cultura é tão restrita quanto abrangente. Já o conceito de cultura trabalhado por Geertz, antropólogo estadunidense, considera como algo transferido de uma geração precedente a outra, e essa ideia é partilhada por Peter Burke (2005) como:

[...] um padrão historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes a cerca da vida. (BURKE, 2005, p. 52).

De todo modo, Maria do Rosário Silveira Porto (1994), reconhece que a escola rural tem sido concebida por uma concepção dominante que subestima o cotidiano e o imaginário da comunidade do campo. A imposição de uma vertente culturalista, que não enxerga nem respeita o que está em contraste com o outro, bem como a vertente economicista, preocupada em aparelhar o meio rural com técnicas agrícolas modernas, tem sido grandes entraves para um desenvolvimento satisfatório dos habitantes do meio rural. E a educação torna-se a grande propagadora dessa ideologia, pois sua cultura não leva em consideração o que é peculiar a este diferente grupo social. (PORTO, 1994, p. 117-119).

Stuart Hall (2005) também contribui para esta reflexão através da concepção de identidade. A partir da noção de sujeito sociológico, a compreende como resultante da interação entre os sujeitos, ou seja: “A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.” (HALL, 2005, p. 12). Este autor também discute em seu trabalho a questão dos descentramentos do sujeito¹⁶, os quais caracterizam o perfil do indivíduo na pós-modernidade, ou modernidade tardia, que não mais sustenta a ideia

¹⁶ Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (HALL, 2005, p. 09).

de uma tradição inventada¹⁷, mas se afirma como pertencente a uma realidade híbrida, traduzida¹⁸.

E como será que está caracterizada a realidade das escolas do campo a partir destas explanações? Segue uma tradição na promoção do ensino, ou está traduzido nesses conhecimentos depositados pelo fato de não poder evitar ou suprimir essas intervenções externas? Segundo Antonio e Lucini (2007):

O entendimento comumente realizado parece estar sedimentado na concepção de uma educação rural, como aquela que, além de ensinar a ler, contar e escrever, pode incluir técnicas agrícolas em seu currículo e assim estará contribuindo para fixar o homem no campo. (ANTONIO e LUCINI, 2007, p. 179).

Esta foi uma tentativa forjada de propor uma educação que respeitasse as idiossincrasias rurais, quando na verdade estava mais interessada em atender a uma demanda ideológica de Estado, com vistas a conter a saída do homem do campo e evitar o problema das mazelas sociais nos grandes centros urbanos, como observado nas primeiras décadas do século XX, através de políticas de incentivo e valorização da vida no campo no país.

1.2 COMPREENDENDO A CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA DO CAMPO

Miguel Arroyo (2004), na Primeira Conferência Nacional para discutir a educação do campo, fala que é preciso perceber o tipo de educação que está sendo oferecido ao meio rural, pois é preciso pensar numa educação de qualidade voltada aos interesses da vida no campo. (ARROYO, 2004, p. 23). Mas, o que realmente interessa a essas pessoas? Ainda é possível pensar numa vida rural separada do urbano?

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e

¹⁷ Tradição inventada significa um conjunto de práticas [...], de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado. (HALL, 2005, p. 54).

¹⁸ Tradução descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. (HALL, 2005, p. 88).

sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. (ARROYO, 2004, p. 29).

Desta forma, podemos concordar com a assertiva presente em Burke (2005) compartilhada com Raymond Williams e Antonio Gramsci que, em se tratando de hegemonia cultural “as classes dominantes exercem poder não apenas diretamente, pela força e a ameaça da força, mas porque suas ideias passam a ser aceitas pelas classes ‘subalternas’.” (BURKE, 2005, p. 38). A ideia de que o campo precisa pulverizar as características de um passado de atraso e de arcaísmo, para se adequar às condições de um mundo globalizado e em desenvolvimento contínuo.

A extensão dessas ideias para o meio escolar do campo pode acarretar crises e conflitos ideológicos e culturais irreversíveis em dada comunidade. Pois, mesmo que se suponha que os habitantes do campo estejam vivenciando um processo de decréscimo populacional¹⁹, é preciso preservar os modos regionais de pensar, sentir e atuar dessas pessoas, e é por via de uma educação de qualidade, comprometida com os interesses da população, que será possível reverter ou conter tal quadro. Porém, Miguel Arroyo ainda aponta:

Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados nos modos de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento... Neste sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra. (ARROYO, 2004, p. 34).

Isso mostra que uma educação voltada para o campo não deve se restringir à preocupação das técnicas agrícolas isoladas, de uma cultura baseada somente no domínio da terra, mas deve-se levar em consideração as demandas em relação às novas necessidades que se sobrepõem (as novas práticas agrícolas, a agroecologia, medidas políticas de incentivo, as cooperativas etc.) de maneira natural no decorrer dos anos, pois a comunidade rural, ao

¹⁹ Os dados do Censo Demográfico de 1996 revelam que no Brasil, hoje, cerca de 25% da população que vive no campo trabalha na cidade; por sua vez, 25% da população que trabalha no campo mora na cidade. (ARROYO, 2004, p. 29). Ou seja, por mais que se tenha um processo de deslocamento da população rural para a cidade, isto não é fator preponderante que leve a considerar a extinção do campesinato.

contrário do que se propaga, não é estanque nem alheia às transformações e influências do mundo moderno, ou da cultura urbana.

A escola vicejada para este meio, levando em consideração as diferenças de grupos, não difere das urgências quanto a novos projetos, valorização das diversidades socioculturais, formação cidadã etc., que estão presentes (ausentes) na maioria das instituições educativas públicas no país, seja rural ou urbana. O que não coaduna, ou não se aceita, é o mesmo direcionamento quanto aos ideais de formação uniforme de indivíduos de locais tão diversos.

Elmo de Souza Lima (2011) traz em seu trabalho um estudo sobre o currículo direcionado para as escolas do campo, no qual corrobora que, do muito que se faz pela educação do meio rural, tende-se a buscar respaldo nos currículos das escolas da cidade, não havendo uma organização nem estudo das verdadeiras necessidades de quem reside no campo. Assim, torna-se indispensável a reflexão a respeito do tipo de indivíduo que se deseja formar, os saberes que se deseja transmitir, e o que se deseja para aquele meio, ou seja,

[...] não pode focar somente nos conhecimentos científicos propostos pelos livros didáticos. Deve também abrir-se para acolher os valores, crenças, saberes, sonhos que os camponeses consideram importantes para se ensinar nas escolas, contemplando os sonhos coletivos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dêem condições às pessoas de lutarem pela construção das alternativas de mudanças das condições socioculturais nas quais são submetidas. (LIMA, 2011, p. 111).

Nesse sentido, alguns estudiosos propõem a pedagogia de projeto²⁰, idealizada por William Kilpatrick, e os temas geradores²¹, trabalhados por Paulo Freire, como metodologias que engendram um caráter de identificação com a proposta de educação voltada para essas categorias específicas pertencentes ao campo, capazes de proporcionar uma formação embasada nas idiossincrasias regionais, e de pensar uma aproximação entre o que está sendo proposto, o entendimento, participação e colaboração da comunidade no fazer pedagógico e cultural dos seus pares. (LIMA, 2011).

²⁰ Essa proposta caracteriza-se como uma forma de integração curricular e preocupa-se com o “interesse”, que deve acompanhar o trabalho pedagógico de modo a suscitar no aluno a vontade de saber, tendo como referência os estudos de uma “escola ativa” de John Dewey (SANTOMÉ, 1998 *apud* LIMA, 2011, p. 114).

²¹ Disseminada através dos projetos de alfabetização de adultos idealizados a partir da pedagogia freiriana, a construção do currículo através dos temas geradores envolve um processo minucioso de análise do contexto histórico e cultural da comunidade com intuito de identificar os temas significativos que nortearão, tanto a organização, quanto as formas de abordagem do conhecimento. (LIMA, 2011, p. 117).

2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA VERTENTE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O CAMPO

O Mais Educação é uma política pública recentemente lançada pelo Governo Federal através de Portaria interministerial nº 17 de 24/04/2007 e os princípios de Educação Integral pelo Decreto nº 7.083 de 27/01/2010 com o intuito de ampliação do tempo escolar das crianças, adolescentes e jovens:

[...] a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, de modo que a tarefa de educar seja também dividida entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2012. p. 03).

Antes dessas ações por parte do governo brasileiro, há muito se tem propalada a discussão em torno de uma educação integral, levando em consideração a formação do homem em todos os seus aspectos: físicos, morais, intelectuais, emocionais e espirituais. Teóricos como: Rousseau, Pestalozzi, Wallon conduziam por uma pedagogia que desenvolvesse o ser integralmente, disposto a atuar em sociedade com todas as utensilagens necessárias. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009).

2.1 PENSANDO UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O teórico italiano, Antonio Gramsci, também não esteve distante deste pensamento sobre uma educação integral. Sua preocupação girava em torno de retratar o momento crítico pelo qual passava tanto seu país, bem como outras nacionalidades, no âmbito da educação, da formação política, social e intelectual, ratificando assim sua competência intelectual geral, e de cogitar uma maneira de suplantiar essas questões repensando o papel da escola refletido nas novas exigências de um mundo em constante transformação. Assim

De fato a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2000. p. 38).

Este autor reconhece que para uma escola nesta categoria, demanda investimentos em materiais, estrutura física, humana, e por esta razão ela se encontra restrita a pequenos grupos, ou até mesmo inexistente em alguns contextos. No Brasil, a título de exemplo de implementação de uma escola pública em tempo integral temos a experiência do Centro educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque em Salvador, idealizada por Anísio Teixeira enquanto Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1950). Essa experiência apesar da sua efetivação e sucesso, não serviu para abranger todas as escolas públicas no país, justamente devido ao seu alto investimento o que, por conseguinte recaí num desinteresse por parte dos governantes, que alegam falta de recursos.

A ideia de educação integral nasce no século XIX em meio aos conclames da classe operária na revolução industrial por direito à educação para os seus filhos, de repúdio àquela instituição arraigada aos preceitos cristãos que só legitimava o poder e os interesses da elite. Dada a ascensão da burguesia desenha-se um novo olhar sobre a educação, desarticulando do ensino os saberes estritamente intelectual, contemplativo, e mais articulado com o mundo do trabalho prático e técnico. (MARIANA, 2008).

[...] o surgimento do conceito de educação integral no final do século XIX é a contraposição da classe trabalhadora para romper as recentes formas históricas de dominação social em que estava submetida. Através do encontro de diversas práticas pedagógicas e movimentos educacionais absolutamente inovadoras, a educação integral visa restituir aos trabalhadores as habilidades manuais e os conhecimentos intelectuais necessários para reassumirem o controle completo do processo produtivo econômico e, mais adiante, reconstruírem autonomamente suas dinâmicas sociais. (MARIANA, 2008. p. 84).

Ana Maria Villela Cavaliere (2002) analisa a perspectiva da Educação Integral ancorada na corrente filosófica pragmatista de Dewey, e em meio a exemplos de experiências ocorridas pelo mundo, considera que

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida”. (CAVALIERE, 2002. p. 252).

Segundo texto de Jaqueline Moll²² publicado na *Pátio Revista Pedagógica* aborda a Educação Integral pensando as exigências educacionais e sociais que se desenha na atualidade,

O reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A parcialidade e a limitação em questão são agravadas por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social. (MOLL, 2009. p. 14).

Nesta perspectiva, advoga que pensar a Educação Integral é abranger o espaço escolar, a comunidade escolar, a sociedade e ações do Estado para garantia em atingir seus objetivos e a tão vicejada qualidade de uma educação para todos, ou seja, é necessário atentar para a construção de novas identidades e perspectivas que estão se formando, e também para a cultura e tradições que permanecem.

2.2 O AMPARO NAS LEIS DA EDUCAÇÃO

A ampliação do tempo escolar também está assegurada em lei através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996.

Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, indica o tempo mínimo da jornada escolar diária (4 horas), ressaltando a progressiva ampliação para período de tempo integral (BRASIL, 1996, Art. 34, caput e § 2º).

Em seu artigo 28 a LDB trata da oferta de educação básica para a população rural, sobre os seus conteúdos, organização e adequação. Leite (1999) destaca que:

Importa notar que o pano de fundo da escolaridade campesina, a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural

²²Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, professora da Faculdade de Educação da UFRGS, e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB.

e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas. (LEITE, 1999. p. 54).

Ferreira e Brandão (2011) também colaboram na reflexão a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apontando que,

A LDB também se cala quanto à continuidade dos estudos dos que se formam no ensino médio nas instituições de ensino existentes no campo e as pesquisas acadêmicas indicam que milhares dos que se formam no ensino médio nas escolas do campo, interrompem os estudos ao concluírem o ensino médio, sendo prejudicados pela ausência de políticas públicas de incentivo ao ensino superior. (FERREIRA & BRANDÃO, 2011. p. 10).

Além desta alusão, é perceptível o distanciamento da legislação com realidade vivida nas escolas do campo na atualidade. Segundo Arroyo (2004),

[...] os principais problemas da educação no meio rural hoje [...] é a própria escassez de dados e análises sobre esse tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos.” (ARROYO, 2004. p. 35).

Ou seja, tendo em vista os “avanços” no campo educacional, as escolas rurais sofrem ainda com o “silenciamento” dos estudos a seu respeito, pois se torna mister atentar para a promoção de debates e discussões a respeito da educação voltada para o campo, para que assim seja dada a visibilidade que o tema merece.

Está presente também no Plano Nacional de Educação pela Lei nº 10.172/2001 que cita a ampliação desde a educação infantil e progressivamente o ensino fundamental, bem como do papel do professor de tempo integral a ser implementado.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, ao fazer referência às metas da Educação Infantil destaca a necessidade da adoção progressiva do atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos. Quanto ao Ensino Fundamental, a lei faz referência à ampliação progressiva da jornada escolar, abrangendo um mínimo de sete horas diárias, de modo a garantir, às crianças de baixa renda, duas refeições diárias, atenção às tarefas escolares e acesso a atividades esportivas e artísticas. Também se apresenta como meta a implementação gradual de “jornada de trabalho do professor de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar. (BRASIL, 2001).

Em 2012 o programa Mais Educação tem o seu contexto ampliado a partir do pensar de uma educação integral voltada para o meio rural. Então as escolas do campo passam a ser

contempladas pelo Programa que intenta proporcionar a educação específica que o espaço e seus integrantes carecem.

Uma educação que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano. (...) não poderão descaracterizar a realidade do campo, as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas, devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana. (BRAZIL, 2012. p. 42).

No manual do programa pode ser observado que há ainda alguns critérios a serem preenchidos por estas escolas para serem selecionadas a desenvolver as atividades do Mais Educação em tempo integral, sendo:

- Escolas estaduais e municipais do ensino fundamental localizadas no campo;
- Escolas com Unidades Executoras próprias;
- Escolas localizadas em municípios com índices de pobreza do campo (maior ou igual 25%);
- Escolas localizadas em municípios de população com 15 anos ou mais não alfabetizados (maior ou igual 15%);
- Escolas localizadas em municípios com docentes do campo sem formação superior (maior ou igual 20%);
- Escolas situadas em municípios com população do campo (maior ou igual 30%);
- Escolas situadas em municípios com assentamentos da reforma agrária com 100 famílias ou mais;
- Escolas situadas no campo com 74 matrículas ou mais;
- Escolas situadas em Comunidades de Remanescentes de Quilombos com 74 matrículas ou mais.

Assim, desenvolve-se o pensamento: ou se enxerga o campo como ambiente atrasado, imerso em defasagens sociais, culturais e intelectuais ou há uma restrição no atendimento às escolas públicas situadas no campo. Além disso, levar o Programa para estas áreas significa suplantar as condições ou situações que impõem riscos às crianças, adolescentes e jovens, como: violências, trabalho, fome etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação do campo apesar do silenciamento em torno das pesquisas, como é apontado por Miguel Arroyo, pode se considerar que houve alguns avanços. Porque, dadas as circunstâncias dos movimentos suscitados em prol de uma educação voltada ao meio rural, de reclamar uma maior atenção pelo poder público, e até mesmo por iniciativa local, de promover um ensino de acordo com o perfil dos camponeses, tem conseguido provocar alguma preocupação em torno de debates entre estudiosos.

Em Santos(2011) temos a questão das políticas públicas para as escolas do campo, no seu trabalho o autor tece uma crítica à concepção de uma educação ainda a “serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação”, e além disso:

No âmbito das políticas públicas para a educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos, como por exemplo, a localização geográfica das escolas, gerando enormes distâncias entre estas e a residência do educando/a, os meios de transporte, as estradas, a baixa densidade populacional em alguns territórios rurais, o fechamento de escolas, a formação dos educadores/as, a organização curricular, a pequena oferta de vagas para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, os poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. É possível então perceber que diante deste cenário de descomprometimento, as políticas públicas para a chamada “educação rural”, historicamente, teve como objetivo principal, sua vinculação a projetos conservadores e tradicionais de ruralidade para o país. (SANTOS, 2011, p. 03).

É sabido também que falar de educação do campo não se trata de se atentar apenas para os agricultores, pecuarista, ribeirinhos, mas engloba um sem número de categorias que têm o campo ou ambiente rural como morada e identidade, tais quais, as comunidades quilombolas, sem-terra, assentados etc.

O fato de a educação do campo ser tomada por uma política desenvolvimentista acarretou enorme prejuízo à cultura do homem do campo, ao mesmo tempo, a falta de uma política de Estado preocupada com as especificidades do mundo camponês também imobilizou as suas competências e efetivas contribuições. De maneira pouco articulada pode-se observar o caminho percorrido pela educação do campo na legislação educacional brasileira.

Ainda é difícil discernir ou pontuar qual é a cultura escolar das escolas do campo, pois nos estudos realizados é perceptível uma educação do campo embotada de preconceitos, problemática, de poucos avanços. Há muitas conquistas a serem alcançadas, já que as

políticas públicas ainda são muito pontuais, os investimentos continuam irrisórios, a preocupação com a formação do profissional é ínfima. Portanto, mais do que reproduzida, a educação permanecerá aquém de ser capaz de transformar e conduzir os sujeitos para um futuro digno, se não estiver ancorada numa visão renovada, de respeito e reconhecimento ao valor e sabedoria dos que residem fora dos centros urbanos.

Para tanto, este trabalho pretendeu mostrar o estudo da cultura e do viés educacional, a Educação Integral no Campo, que se desenha no país e que ganha força cada vez mais com as exigências de uma educação completa e integral que pense o desenvolvimento e o crescimento econômico, social e cultural de seu povo. É inegável que a educação para o homem e a mulher do campo obteve conquistas asseguradas por lei, na oferta de um ensino com foco na subjetividade, nos sonhos, na identidade e singularidade culturais e regionais do meio rural, bem como nas discussões proferidas em defesa de Uma Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 117-195, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 21-61.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 04/10/2012.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano 5. nº 09. Jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publpg.pdf Acesso em: 03/05/2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v.2. edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 15-53.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de história da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 1, jan./jun. 2001, p. 09-43.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elmo de Souza . Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: Elmo de Souza Lima; Ariosto Moura da Silva. (Org.). **Dialogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011, v. único, p. 107-128. Disponível em: <http://www.educacaonosemiarido.xpg.com.br/Curriculodasescolasdocampo.pdf>. Acesso em 27/04/2013.

MARIANA, Fernando Bomfim. **Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?** (2008). Disponível em: http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=12&Itemid=77&lang=pt-br&filtro=educa%C3%A7%C3%A3o%20integral. Acesso em: 24/09/2012.

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição Especial, nº 25. São Paulo: Editora Abril, 2009.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. In: **PÁTIO REVISTA PEDAGÓGICA**. Agosto/Outubro, nº 51. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imaginário, cultura e escola rural. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, p. 118-123, jan./mar., 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/918/824> Acesso em 27/04/2013.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Histórico da Educação do Campo no Brasil. In: **II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: UFSC, 2011. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf> Acesso em: 26/04/2013.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre Cultura Escolar e História da Educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (orgs.) **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: SBHE; EDUFES, 2010. p. 13-35. (Coleção Horizontes da pesquisa em História da educação no Brasil, v.1.).



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

O PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO” NA ESCOLA MUNICIPAL EDMAR JOSÉ DA CRUZ NOS ANOS DE 2012 E 2013

Robson Cledson de Jesus Dias
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
diasrobson@ymail.com

Geovania Falcão de Melo Dias
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
geovaniafalcao@hotmail.com

Neilton Falcão de Melo
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
neilton_melo@hotmail.com

GT 01: Política e Gestão em prol da Educação em Tempo Integral

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo sobre o funcionamento do Programa Mais Educação na Escola Municipal Edmar José da Cruz, em Santa Luzia do Itanhhy, Sergipe, nos anos de 2012 e 2013. Trata-se de um estudo de caso com abordagem quantitativa e qualitativa e tem por objetivo investigar qual foi o impacto do programa para a aprendizagem dos alunos. Sendo uma política de educação nacional de tempo integral em que prevê a superação dos problemas da qualidade de ensino, espera-se que as oficinas do programa possam contribuir para a autoestima do aluno e consequentemente viabilizar a aquisição do conhecimento. Para obtenção dos resultados colhidas informações sobre o que dizem professores da escola e pais de alunos sobre o funcionamento do programa e tabulados dados de rendimento dos alunos a partir das atas de rendimento anuais. O programa foi importante, mas as falhas operacionais e estruturais não permitem apontar eficácia.

Palavras-chave: Mais Educação. Tempo Integral. Eficácia.

ABSTRACT: This research shows a study on the functioning of More Education Program at the Municipal School Edmar José da Cruz, located in Santa Luzia do Itanhhy, Sergipe, in the years 2012 and 2013. This is a case study with a quantitative and qualitative approach and aims to investigate the impact of the program for student learning. Being a national education policy of full time which provides to overcome the problems of teaching quality, it is expected that the workshop can contribute to the student's self-esteem and consequently make the acquisition of knowledge. To obtain the results interviews with school teachers and parents of students on the operation of the program and tabulated data of student performance from annual income documents. The results show the importance of program, but the operational and structural flaws don't allow showing efficacy.

Keywords: More Education. Full Time. Efficacy.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a educação ganhou um destaque importante no cenário mundial passando a ser considerada a mola mestra das transformações sociais, econômicas e culturais,

e o mundo todo tem voltado atenção à educação, com especial ênfase à que se desenvolve nos sistemas escolares.

Neste contexto o Ministro de Estado da Educação em parceria com o Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministro de Estado do Esporte e o Ministro de Estado da Cultura lançam uma proposta na perspectiva de uma educação de tempo integral através da portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação. Esse programa tem sua essência no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, principalmente das escolas com baixo índice na Prova Brasil, almejando a construção de uma prática pedagógica que possibilite afirmar a educação como direito de todos.

A educação em tempo integral já se constituiu como uma realidade em algumas unidades educacionais públicas brasileiras e caracteriza-se pela ampliação da carga horária dos alunos na escola. O Programa Mais Educação é uma iniciativa do governo federal como estratégia de promover a educação integral no Brasil através de atividades sócio-educativas no contraturno escolar. O programa é uma política de educação nacional em que prevê a superação dos problemas da qualidade de ensino, apresentando estratégia de combate à fome, a pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural.

Objetivando melhorar a aprendizagem dos alunos o município de Santa Luzia do Itanhhy fez adesão ao Programa Mais Educação. Entre as escolas contempladas com o programa, a Escola Municipal Edmar José da Cruz foi uma delas, teve 109 alunos atendidos em 2012 e 120 em 2013. Na prática, como funcionaram as oficinas do programa? Houve eficácia do programa?

Diante das indagações sobre a funcionalidade e o impacto do programa para a aprendizagem dos alunos, este relato justifica-se pelo fato de buscar respostas para os questionamentos. A pergunta que norteia este trabalho é saber o impacto do programa Mais Educação na aprendizagem dos alunos da Escola Municipal Edmar José da Cruz.

Os objetivos deste artigo científico estão pautados em detalhar como o Programa Mais Educação funcionou na Escola Municipal Edmar José da Cruz nos anos de 2012 e 2013; comparar as médias finais dos alunos nas principais disciplinas nos anos de 2011, 2012 e 2013; apresentar a visão e a reação de professores sobre o programa; analisar se as oficinas

escolhidas pelo gestor da escola foram adequadas para a realidade local; analisar e avaliar o impacto do programa para a aprendizagem.

Este artigo trata-se de um estudo de caso com abordagem quantitativa, com entrevista e pesquisa em material bibliográfico. Para obtenção dos resultados foram tabulados dados de rendimento dos alunos a partir das Atas de Rendimento anuais dos anos de 2011, 2012 e 2013. Também foram colhidas informações sobre o que afirmaram professores sobre o funcionamento do Mais Educação e entrevista com pais de alunos.

O artigo está estruturado em três tópicos: Fundamentação Teórica, apresentando informações sobre Educação Integral e o Mais Educação; Desenvolvimento, apresentando informações sobre Santa Luzia do Itanhy, Escola Edmar José da Cruz e o Programa Mais Educação; Resultados e Discussões, apresentando a metodologia aplicada na execução do programa, problemas, resultados, comparações dos resultados e visão dos professores diante do programa e também a visão de pais de alunos.

A forma como o programa Mais Educação é executado nas escolas, a importância das políticas públicas para a educação e impacto destas no desempenho dos alunos justifica a relevância da presente pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Integral consta na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

Há uma distinção e uma aproximação entre os conceitos de Educação Integral, conforme exposto por Cavaliere (2010), e de Escola de Tempo Integral, exposto por Moll (2010).

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010, p. 85).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996, a Educação Integral é o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

Visando garantir a Educação Integral o Governo Federal instituiu o Programa Mais Educação, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios, instituído em abril de 2007, no âmbito das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio da Portaria Interministerial n.º 17 que teve como signatários os Ministérios da Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social.

O Mais Educação estipula objetivos e metas a serem alcançadas, lança estratégia de execução, controle e avaliação das ações realizadas, como mostra a portaria interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, no seu Artigo 1º:

Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007)

A Educação Integral tem como objetivo ampliar a jornada escolar e levá-la além dos muros da escola. O Parágrafo único do Artigo 1º da portaria interministerial citada, detalha a funcionalidade e a abrangência do Programa Mais Educação:

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007)

Com a modernidade, a rotina familiar mudou. Em muitas famílias os adultos trabalham o dia todo e é difícil ter um lugar para deixar as crianças. Dentro da escola, as crianças estão adquirindo novos conhecimentos e livres da criminalidade das ruas.

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (MEC, 2009, p.18).

No Artigo 2º da portaria interministerial citada, os incisos II e III abordam sobre a implementação de ações para a melhoria do rendimento escolar e o atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, respectivamente:

Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; Oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2007).

As atividades que podem ser realizadas no programa buscam contribuir com o desenvolvimento pleno do educando, contemplando necessidades culturais e de entretenimento, atividades esportivas, cursos extracurriculares como balé, natação, música, xadrez, futebol, vôlei, além de atividades relacionadas ao letramento em Língua Portuguesa e

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

Matemática. Mas para que tudo isso possa acontecer é necessário que haja profissionais especializados que possam atender aos alunos. “A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”. (MEC, 2009, p. 5)

A proposta pedagógica do Programa Mais Educação é desenvolver as potencialidades dos alunos, oferecendo-lhes condições de construir diferentes saberes que vão além do currículo escolar, promovendo um diálogo entre os saberes escolares e comunitários.

A escola tem a função de dar aos alunos os ensinamentos de que eles necessitam para viver em um mundo globalizado. A educação escolar tem a tarefa de formar cidadãos competentes para uma sociedade e um mercado cada vez mais exigentes.

A educação abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços, na escola e para além dela. No entanto, é atribuída à escola toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens. Sem dúvida, cabe à escola a sistematização do conhecimento universalizado, mas o sucesso de seu trabalho em muito pode enriquecer-se ao ampliarem-se as trocas com outras instâncias sociais. (MEC, 2009, p.15).

O Programa Mais Educação está subdividido em macrocampos em que os planos de atendimento deverão ser escolhidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e realizados, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral do estudante. O Programa ofertou para as escolas do campo em 2012 os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; e Memória e História das Comunidades Tradicionais. O acompanhamento pedagógico é um campo obrigatório para toda e qualquer escola que fizer adesão ao programa.

E conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

O programa Mais Educação propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira.

2. DESENVOLVIMENTO



Santa Luzia do Itanhy localiza-se a 86 km da capital Aracaju, engloba uma área territorial de 325,732 Km² e é considerada a povoação mais antiga de Sergipe. Sua renda per capita está sustentada basicamente na economia informal com ênfase na pesca artesanal e agricultura de subsistência.

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, Santa Luzia do Itanhy possui 12.969 habitantes. No período do censo apenas 43,38% pessoas frequentavam a escola. Do total de residentes, 42,48% já tinham frequentado a escola, mas não frequentavam mais, e 14,13% nunca tinham frequentado a escola.

Ainda de acordo com o IBGE, o nível de instrução das pessoas a partir dos 10 anos de idade tem um percentual baixo. Há no município um quantitativo de 60,66% que corresponde a pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto. Somente 10,4% da população têm ensino fundamental completo e 5,97% possui ensino médio completo. Apenas 0,99 da população tem nível superior completo.

A Escola Municipal Edmar José da Cruz foi criada em setembro de 1991 e está localizada no Povoado Priapu, uma área de assentamento de reforma agrária a 8 km da sede do município. A unidade de ensino atende a um público da creche ao 9º ano do ensino fundamental, incluindo turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Anualmente aproximadamente 240 alunos são matriculados, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os alunos pertencem à comunidade local e mais três comunidades vizinhas. Os alunos das três comunidades vizinhas justifica-se pelo fato das turmas do 6º ao 9º ano só serem ofertadas na comunidade Priapu.

A escola aderiu ao Programa Mais Educação em 2012 com as seguintes oficinas: acompanhamento pedagógico, dança, teatro e capoeira. Como o decreto nº 7.083/2010 permite que as atividades possam ser realizadas dentro ou fora do espaço escolar, na Escola Edmar José da Cruz o programa funcionou em 2012 e 2013 em um espaço distante a 600 metros da escola, no Centro Comunitário da Associação de Moradores, através de locação do espaço pela Prefeitura.

Baseado no manual operacional desenvolvido pelo Ministério da Educação, que orienta sobre a formação das turmas por oficina em no máximo de 30 alunos, 109 alunos participaram do Programa Mais Educação na Escola Edmar José da Cruz em 2012, e 120 alunos em 2013, divididos nas quatro oficinas escolhidas pela direção da escola. Em 2012 as oficinas do programa começaram a partir de setembro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde o ano de sua fundação em 1991 até o ano de 2011 a Escola Municipal Edmar José da Cruz não ofertou no contraturno atividades que promovessem a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, de modo que a tarefa de educar fosse dividida com os pais e a comunidade. Nos anos de 2012 e 2013 a escola aderiu ao Programa Mais Educação, oferta de atividades após o período de aula que contribuem para ampliar e diversificar os objetivos das aulas curriculares. Em vez de ficar em casa assistindo televisão ou na rua, sujeito a riscos sociais, o aluno aproveita o tempo na escola para aprender e desenvolver habilidades específicas, como futebol, vôlei, dança, música e artes.

O Programa Mais Educação na escola Edmar José da Cruz começou a funcionar a partir de setembro de 2012, com as oficinas: acompanhamento pedagógico, dança, teatro e capoeira. As turmas foram compostas da seguinte forma: 1º ano, 2º e 3º ano, 4º e 5º ano, 6º e 7º ano, 8º e 9º ano. Os alunos do Fundamental Maior participavam das oficinas no horário matutino, os alunos do Fundamental Menor, no turno vespertino. O programa tinha uma carga horária de 15 horas semanais, distribuídas em quatro dias, entre as quatro oficinas escolhidas pela escola.

A estrutura do programa no ano 2012 contou com almoço, transporte para o traslado da escola ao centro comunitário, onde ocorriam as atividades, e um professor comunitário para dar suporte aos monitores.

Nas oficinas de acompanhamento pedagógico e capoeira, a frequência dos alunos ficou entre 65% e 70%, já nas oficinas de dança e teatro a frequência variou entre 45% e 50%. Ao questionar os alunos sobre o motivo das faltas, 40% deles relataram que não sentiam vontade para praticar a dança e o teatro, pois os ritmos não correspondiam às suas expectativas, outros disseram que teriam que trabalhar para ajudar os pais.

Ao questionar os pais se tinham percebido rendimento na aprendizagem dos seus filhos com o programa, 30% informou não ter percebido, pois os filhos se queixavam de muito cansaço quando retornavam das atividades. Os professores também passaram a reclamar de tarefa extraclasse não realizada pelos alunos, pois o período que geralmente os alunos faziam estas atividades, estavam no Mais Educação.

Em geral, o rendimento dos alunos assíduos teve no ano de 2012 um aumento de 10% comparando com a média geral de 2011 nas principais disciplinas, conforme dados da tabela número 1.

Tabela 1: Médias Gerais Finais

Disciplinas	Médias Finais em 2011	Médias Finais em 2012
Matemática	5,5	6,0
Língua Portuguesa	6,0	6,6
Ciências	5,3	6,0
Geografia	5,3	5,8
História	5,6	6,1

Fonte: Atas de Rendimento da Escola Edmar José da Cruz, 2011 e 2012.

As oficinas trabalhadas em 2012 foram executadas durante todo o ano letivo de 2013, no entanto, muitos problemas aconteceram, como falta de transporte, falta do professor comunitário e troca de alguns monitores. A frequência ficou em torno de 40%, pois a maioria dos alunos era de outras comunidades e necessitava de transporte para frequentar as atividades do programa.

O Governo Federal na proposta do Programa Mais Educação afirma que o município deve entrar com uma contrapartida, porém, em 2013 não se evidencia na escola a contrapartida municipal, ocasionando um avanço pouco expressivo no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos envolvidos nas ações do programa.

Mesmo com todos os problemas, em 2013, a média geral final nas principais disciplinas houve um acréscimo de 4%, conforme dados da tabela 2.

Tabela 2: Médias Gerais Finais

Disciplinas	Médias Finais em 2012	Médias Finais em 2013
Matemática	6,0	6,2
Língua Portuguesa	6,6	6,8
Ciências	6,0	6,2
Geografia	5,8	6,0
História	6,1	6,3

Fonte: Atas de Rendimento da Escola Edmar José da Cruz, 2012 e 2013.

Sobre a inoperância da escola e os problemas por ela apresentados, fatores que dificultam aprendizagem dos alunos, Freire ressalta que:

Não será essa escola, de quatro e até três horas diárias, parada mais de três meses ao ano [...], escola perdida, toda ela, ou quase toda ela, no nervosismo imposto pelo cumprimento dos programas, feitos às vezes até revelando certa intimidade com problemas locais e regionais, mas, cedo “verbalizados”, transformados assim em noções que se ditam e impõem aos educandos, que irá integrar esse educando academizado com as realidades [...]. Escola que, diminuída no seu tempo, está intimamente ligada à falsa concepção que temos de sua instrumentalidade [...] (FREIRE, 2002, p. 88).

É sabido que essa é uma realidade de quase toda rede pública brasileira e que, portanto, a proposta de educação em tempo integral do Governo Federal dá a entender que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (MOLL, 2009a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi analisado o funcionamento do Programa Mais Educação e seu impacto para a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Edmar José da Cruz. Foram atendidos 229 alunos nos anos de 2012 e 2013.

Durante as visitas ao local de funcionamento do programa observou-se a frequente falta de transporte para conduzir os alunos até o local das oficinas, o que contribuiu para a baixa frequência de muitos alunos. Mesmo nos dias em que houve transporte, a distância entre as residências de grande parte dos alunos e o local onde as oficinas eram realizadas, pode ter sido um obstáculo para a obtenção de um melhor desempenho, visto que estes passavam o dia todo fora de casa e depois das oficinas ainda tinham que se deslocar por mais de meia hora até suas residências.

Questionados sobre a contribuição do Mais Educação para o rendimento dos alunos, os professores da escola afirmaram que consideravam importante o programa, mas que a partir da execução do programa muitos alunos não estavam mais fazendo as atividades orientadas para serem feitas em casa, e, até mesmo as atividades feitas em sala de aula não estavam tendo a mesma eficácia, pois os alunos reclamavam de cansaço por estarem estudando o dia inteiro. Alguns pais questionados também apontaram que os filhos quando chegavam da escola reclamavam de cansaço, o que evidencia a possibilidade de que a distância interferiu no rendimento dos alunos.

As oficinas escolhidas pela escola ou a forma como estas foram executadas também tiveram um impacto negativo para a frequência dos alunos, visto que 40% deles relataram que não sentiam vontade para praticar a dança e o teatro.

Analisando as médias finais dos alunos que participaram do programa, foi constatado que houve uma pequena melhora nos dois anos em que o programa esteve em execução, no entanto, diante dos percentuais apresentados não nos permite afirmar ou negar que houve contribuição do programa no aspecto média anual final dos alunos, visto que em 2012 o programa só esteve em execução a partir de setembro, por outro lado, o pequeno percentual de acréscimo em 2013 poderia ter acontecido independente do programa.

Na Escola Edmar José da Cruz foi possível constatar que o trabalho desenvolvido não revela um crescimento compatível com as diretrizes orientadoras da educação integral. As

falhas operacionais e estruturais provavelmente interferiram no desempenho. Certamente muitas escolas brasileiras apresentam os mesmos problemas.

A ideia da educação integral é fantástica, a educação não se esgota no espaço físico da escola, mas o Brasil tem muito a aprender com os países que hoje são modelo em educação. Na Finlândia, Coreia do Sul, Irlanda e Chile, os estudantes passam o dia todo na escola- em média, nove horas - enquanto por aqui, a maioria dos alunos não fica mais de cinco horas por dia em aula, e quando ficam, nem sempre são atendidos como determinam as normas. E isso, claro, interfere não só na qualidade da educação como também no desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jan. 2010.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1115. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1115 . Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. In: **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL**. Disponível em:

<<http://www.funedi.edu.br/revista/files/numero3/n3%201semestre2012/7educacaoemtempoinTEGRAL.pdf>> . Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Programa Mais Educação:Educação Integral - Texto Referência para o Debate Nacional - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. In: **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL**. Disponível em:

<<http://www.funedi.edu.br/revista/files/numero3/n3%201semestre2012/7educacaoemtempoinTEGRAL.pdf>> . Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. In: **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: NOVOS**

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL. Disponível em:
<<http://www.funedu.edu.br/revista/files/numero3/n3%201semestre2012/7educacaoemtempointegral.pdf>> . Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Manual Operacional de Educação Integral. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2013. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_%20educ_integral.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM. In: **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 mar. 2014.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez, 2002. In: **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 mar. 2014.

MOLL, Jaqueline. (Org.). Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009a. In: **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 mar. 2014.

_____. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM. In: **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 mar. 2014.

SANTA LUZIA DO ITANHY. **ATAS DE RENDIMENTO DA ESCOLA EDMAR JOSÉ DA CRUZ**. Quadro de rendimento escolar dos anos de 2011, 2012 e 2013.

SANTA LUZIA DO ITANHÍ. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Luzia_do_Itanh%C3%BA>. Acesso em: 08 abr. 2012.

_____. Disponível em:
<<http://dtr2002.saude.gov.br/caadab/indicadores/sergipe/SANTA%20LUZIA%20DO%20ITANH%C3%BA.pdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2012.



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

_____. CONHECENDO NOSSA HISTÓRIA. Disponível
em: <<http://www.webartigos.com/artigos/santa-luzia-do-itanhi-conhecendo-nossa-historia/37228/>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
A PLAUSIBILIDADE DOS ARGUMENTOS A FAVOR DA JORNADA ESCOLAR NO
BRASIL E EM SERGIPE

Mônica Silveira Santana
Universidade Federal de Sergipe/UFS
monica_0323@hotmail.com

HeikeSchmitz
Universidade Federal de Sergipe/UFS
hs.contato.ufs@gmail.com

Grupo de Trabalho GT 1: Política e Gestão em prol da educação em tempo integral

Resumo: A legislação brasileira consta que o ensino fundamental deverá ser progressivamente ampliado. No novo projeto do Plano Nacional de Educação, previsto para a década de 2011/2020, propõe-se a implementação da educação integral em pelo menos 50% das escolas de educação básica no Brasil. Diante disso, o Governo Federal implantou o Programa Mais Educação, objeto deste estudo. Realizou-se, por meio de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa secundária de fontes estatísticas, uma análise do perfil da política e sua implementação no contexto educacional sergipano para verificar se essa poderá atender as expectativas associadas a implementação da Educação Integral com jornada escolar ampliada. A implementação da educação integral é, conforme essa análise, uma estratégia plausível para combater os desafios educacionais.

PALAVRAS CHAVES: Educação integral. Jornada ampliada. ProgramaMaisEducação.

Abstract: The Brazilian legislation states that the elementary education should be progressively amplified. The new National Education Plan project, set for the decade 2011/2020, proposes the implementation of full-time schools in at least 50% of the elementary schools in Brazil. To achieve this, the federal government implanted the Programa Mais Educação, the object of this study. It was discovered, by means of a bibliographic research and a secondary research based on statistics, an analysis of the political profile and their implementation in the context education in Sergipe, to verify if this could tend to the expectations associated to the implementation of Full-time Schools with the desired results of longer school days. The implementation of the full-time schools is, according to the analysis, a plausible strategy to fight the educational challenges.

Keywords: Comprehensive education. Full time schools. Programa Mais Educação

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é a implementação da jornada escolar ampliada no Brasil, e, especificamente no Estado de Sergipe.

Segundo Cavaliere (2007) são crescentes no Brasil os projetos que viabilizam a transformação da educação básica num ensino integral, “há projetos federais, estaduais e

municipais sendo desenvolvidos e não apenas nas capitais e grandes cidades, mas também em cidades de pequeno porte.” (CAVALIERE, 2007, p.1025). E já ao longo da história social brasileira, houveram diversas tentativas de implementar a educação integral e é comum, segundo Coelho (2012), associar melhorias na educação com a ampliação do tempo de permanência na escola.

Falar sobre ampliação da jornada escolar já não é mais uma ‘novidade’ na educação brasileira. Se até o século XX essa era uma temática raramente discutida em nosso meio acadêmico, no século XXI ela emerge juntamente com um conjunto de políticas e práticas que objetivam influir na melhoria da qualidade de ensino no Brasil. (COELHO, 2012, p.74)

O objeto específico, contudo, deste estudo é a atual política brasileira, o Programa Mais Educação, implementado em 2007 pelo Decreto Nº 7.083.

Por meio dessa política buscou-se atender a exigência da legislação brasileira que consta uma desejada ampliação progressiva do tempo que o aluno passa na escola. No novo projeto do Plano Nacional de Educação, previsto para a década de 2011/2020, inclusive propõe-se, na sua meta 6, a implementação da educação integral em, pelo menos, 50% das escolas de educação básica no Brasil.

Articulam-se à jornada escolar ampliada, vinculada, inclusive, a um conceito de educação de caráter integral, diversas expectativas. Pode-se sistematizar esses benefícios esperados em três principais categorias. São eles argumentos da categoria pedagógica, da categorial social e da categoria econômica.

Contudo, se levanta a questão: há uma demanda para uma ampliação da jornada escolar?

Parece, sim, plausível buscar por estratégias que mantem os alunos brasileiros estudando mais tempo na escola diante os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012, que apontam um índice de evasão nacional que chegou a 1,4% nos anos iniciais do ensino fundamental, 4,1% nos anos finais do ensino fundamental e de 9,1% no ensino médio. (BRASIL, 2012)

Mas os outros indicadores relevantes referentes aos benefícios esperados? E especificamente para o Estado de Sergipe, como se apresenta o quadro de dados empíricos? Eles servem como justificativa para a implementação do Programa Mais Educação?

Neste trabalho se propôs, então, investigar se a Educação Integral também se revela como estratégia plausível para o Estado de Sergipe. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma análise secundária de dados estatísticos sobre indicadores relevantes no que diz respeito aos benefícios esperados pela implantação de uma educação em tempo integral.

O presente trabalho que se estrutura em seis tópicos que discorrem sobre a expectativa, a demanda, a base legal da educação integral, sintetiza a proposta do programa Mais educação.

1. EXPECTATIVAS ARTICULADAS A EDUCAÇÃO INTEGRAL/ EM TEMPO INTEGRAL

Como dito inicialmente, pode-se categorizar os benefícios esperados da educação integral em tempo integral em três categorias: a categoria de expectativas pedagógicas, a categoria de expectativas sociais e a categoria de expectativas econômicas.

Os autores como Menezes (2012), Cavaliere (2002), Cavaliere (2007), que se referem à dimensão da argumentação pedagógica, partem do princípio que a escola em tempo integral oferece melhores oportunidades para o desenvolvimento pessoal de cada aluno em diversos aspectos.

Também autores como Branco (2012) e Castro (2011) argumentam que o maior tempo de permanência dos alunos na escola é uma medida que poderá garantir mais possibilidades de aprendizado e, na consequência, uma melhoria no desempenho do aluno.

Já referente à dimensão de argumentos sociais, o tempo integral, segundo Cavaliere (2007), e Coelho (2012), é uma modalidade/estratégia que proporciona uma educação mais efetiva do ponto de vista sociocultural por meio da ampliação e aprofundamento de conhecimentos de campos sociais e culturais diversos, estimulando um espírito crítico e possibilitando vivências democráticas. Observa-se, então, que as incumbências da escola não estão somente relacionadas ao ensino do conhecimento curricular, mas, sim, numa formação mais ampla.

Além disso, defende-se que a educação integral possibilita maior proteção social à população jovem. Aponta-se que, quanto mais tempo os alunos permanecem na escola, menor

será a probabilidade dos mesmos se inserirem no mundo de criminalidade. Como também contribui para a redução do trabalho infantil.

Menezes (2012) ressalta que, fundamentalmente, o teor de proteção social faz parte da concepção da Educação Integral. A proteção para essa camada socialmente vulnerável torna possível garantir uma menor desigualdade, pois, as mudanças sociais vinculadas às demandas do mercado “pós-moderno” implicam para as famílias uma nova forma de se organizar que permite a melhor operacionalização da inserção dos responsáveis no mercado de trabalho.

Segundo Cavaliere (2007) é possível encontrar inclusive em discursos de autoridades políticas uma alusão aos antigos reformatórios, onde a escola de tempo integral funciona como prevenção ao crime.

Contudo, para Cavaliere (2002), a estratégia pode ser desvirtuada para um uso apenas político. Em outras palavras, a educação integral está sendo usada não com foco no desenvolvimento pessoal da criança e do jovem, mas para resolver problemas sociais e econômicos de acordo com as circunstâncias políticas atuais.

Cavaliere (2007) destaca ainda que diferente da Europa onde o tempo de permanência na escola é progressivamente ampliado da educação infantil aos níveis mais elevados, ou seja, as crianças permanecem menos tempo na escola do que os jovens, no Brasil, contudo, ocorre o inverso. As creches são que funcionam em sua maioria em tempo integral, enquanto que os níveis mais elevados contam com horários curtos e ainda noturnos. Essa é uma realidade recorrente no Brasil, pois grande parte dos jovens tenta conciliar vínculo empregatício com atividade escolar, reduzindo o tempo de permanência na escola em apenas um turno que varia de 3 horas e meia a 5 horas.

Já referente à categoria de argumentos econômicos, observa-se, segundo Menezes (2012), uma situação de subdesenvolvimento de indicadores educacionais em relação a indicadores econômicos. Brasil está em destaque como um dos países economicamente mais ricos, mas, mesmo assim, em termos do desenvolvimento de indicadores educacionais ainda deixa a desejar. Por a educação ser compreendida como fator importante para o desenvolvimento econômico de um país, ganham destaques as políticas e os projetos que viabilizam também o desenvolvimento nesse setor. Dessa forma a educação integral surge como estratégia que pode viabilizar a melhoria nos índices educacionais a partir do avanço na aprendizagem, no sentido da formação mais ampla do aluno.

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

Integrante de um contexto de múltiplas variáveis correlacionadas, a educação em tempo integral vem sendo apresentada não apenas como estratégia para o necessário avanço educacional historicamente devido ao país, mas, especialmente, como possibilidade de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, bem como com sua formação mais ampla, voltada para seu pleno desenvolvimento. (MENEZES, 2012, p.138)

Assim surge o argumento econômico que vincula a escola de tempo integral como estratégia de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, contribuindo desta forma para o maior avanço econômico nacional e regional. Além disso, esta posição defende que a escola em tempo integral possibilita a melhor inserção dos responsáveis da criança e/ou do jovens no mercado formal de trabalho, tendo em conta, especificamente, a demanda por mão de obra feminina. Isso inclusive impacta no perfil da família brasileira.

Segundo Menezes (2012) o perfil das famílias mudou significativamente na figura feminina. Ela acumula dupla função, não continua sendo apenas dona do lar, mas também se tornou a trabalhadora que precisa garantir o sustento da família, pois, observa-se que dificilmente se sustenta uma família com um salário apenas. Em outras palavras, quanto mais tempo os filhos permanecem na escola, maior o tempo que a mulher pode disponibilizar para um emprego formal.

A inserção da mulher no mercado de trabalho deu as escolas um novo significado. Ela se transformou num espaço que vai além do ensino e aprendizagem (conteúdo), mas, que se ensina e aprende a vivência social, que anteriormente predominava no seio da família e da comunidade do bairro. Segundo Cavaliere,

Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. (CAVALIERE, 2007, p.1017)

Então ao passo que a escola de tempo integral libera mão de obra feminina para o mercado retendo esses alunos na escola, acaba por adquirir a característica de segundo lar, a sociedade passou a vê-la como um dos únicos locais seguro para deixar os filhos. Contudo, Arroyo (2010) esclarece que,

É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas política de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados. (ARROYO, 2010, p.1384)

Resta a verificar se as expectativas articuladas à ampliação da jornada escolar com concepção de educação integral são possíveis e plausíveis soluções para a atual situação educacional do Brasil, em geral, e Sergipe, em específico.

2. DEMANDA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Brasil é considerado o quinto maior país do mundo, com um território aproximado de 8.514.876 quilômetros quadrados. Essa extensão territorial se subdivide geograficamente em cinco regiões, sendo elas: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, e Centro-oeste, e, politicamente em 26 estados, um Distrito Federal, e 5569 municípios. Sua população totaliza 190.755.799 habitantes com base no ultimo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010. Sergipe, local de nossa pesquisa, localiza-se na região Nordeste, é o menor Estado da Federação, com 21.915,116 km², distribuídos em três Mesorregiões, Leste sergipano, Agreste sergipano e Sertão. Politicamente contamos com um total de 75 municípios e uma população de 2.068.017 habitantes.

No ultimo censo do IBGE em 2010, o Brasil possuía 45.364.276 de pessoas em idade escolar. O atendimento dessas pessoas é dever do Estado, sendo a educação um direito da pessoa e de acordo com o Artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) no Brasil é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Contudo, a universalização da educação ainda não anda de mãos dadas com a desejada qualidade de educação como mostram os indicadores referentes ao analfabetismo, à evasão escolar e à repetência.

No ultimo censo escolar em 2012, as taxas de analfabetismo eram de 1,9% para a faixa etária dos 10 aos 14 anos, e 8,6 % para faixa etária de 15 anos ou mais. E dados divulgados no MEC em 2012 apontam que o índice de evasão em âmbito nacional chegou a 1,4% nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,1% nos anos finais do Ensino Fundamental; e de 9,1% no Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Observando os dados do censo escolar, a oferta de ensino médio em 2012 totalizou 8.376.852 matrículas, sendo que houve um decréscimo de 0,3% no total de matrículas em relação a 2011. Ainda no Censo escolar constatou-se, de 2011 para 2012 que em todo país houve um déficit de 2,2% no total de matrículas para o ensino fundamental, sendo 2,1% para os anos iniciais e 2,2% para os anos finais (BRASIL, 2012).

Dados ainda apontam que grande parte dos alunos que saem das séries finais do ensino fundamental não segue para o último nível da educação básica (BRASIL, 2012).

As taxas de reprovação foram de 6,9% nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 11,8% nos anos finais do Ensino Fundamental; e de 12,2% no Ensino Médio. Isso se reflete tanto na Taxa Bruta da Matrícula como também no Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB)²³, criado em 2007.

Analisando as metas e os resultados obtidos a nível nacional e em Sergipe, temos ao nível de Brasil para os anos iniciais do ensino fundamental um aumento progressivo do IDEB de 3,8 em 2005 para 5,0 em 2011 sendo este maior que a meta estabelecida, isto é 4,6. Para os anos finais do ensino fundamental houve um aumento progressivo de 3,5 (2005) para 4,1 (2011) superando também a meta que era de 3,9.

Contudo, a meta até 2021 para anos iniciais do ensino fundamental é de 6,0, para anos finais do ensino fundamental de 5,5 e para o ensino médio de 5,2. – então resta caminhada para enfrentar.

O mesmo vale para o Estado e Sergipe, e, além disso, precisa se ressaltar que as médias de resultados do IDEB, como também das metas estabelecidas são menores do que a da média nacional. Observe a tabela:

IDEB Calculado e Metas para a Educação Básica em Sergipe

				IDEB observado				Metas				
Anos	Iniciais	do	ensino	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Fundamental				3.0	3.4	3.8	4.1	3.1	3.4	3.8	4.1	5.3
Anos	finais	do	ensino	3.0	3.1	3.2	3.2	3.1	3.2	3.5	3.9	5.1
fundamental												

²³ O indicador, criado em 2007, é calculado a partir dos dados sobre o fluxo escolar, medido pela aprovação escolar com base do Censo Escolar, e o rendimento escolar dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, levantadas pelo Prova Brasil para os municípios e pelo Saeb para as unidades da Federação.

Ensino Médio	3.3	2.9	3.2	3.2	3.3	3.4	3.6	3.8	5.1
Quadro – IDEB calculado e Metas para a Educação Básica em Sergipe Fonte: Saeb e Censo Escolar ²⁴									

Também relacionado à situação do Nordeste, Sergipe segue mantendo uma das menores resultados, apenas melhores do que do Estado de Alagoas (2.9) e igual a da Bahia (3.3).

Constata-se então que nacionalmente ainda não se alcançou a média compatível com as dos países desenvolvidos. Em outras palavras, mede-se uma melhora no desenvolvimento da qualidade da educação, contudo, não se pode ainda constatar uma qualidade no ensino público brasileiro ao nível de outros países que – inclusive– são menos bem sucedidos economicamente, comparando os PIBs.

O IBGE ao analisar os dados do PNAD (2009) apontou que é comum em países da América latina a ampliação da educação privada em função da deterioração da educação pública, devido o ensino ser de baixa qualidade e conteúdo, esse fator tem influenciado nos níveis de aprendizagem, pois, grande parte dos países latino-americanos tem apresentado índices educacionais abaixo do esperado em relação aos países desenvolvidos (BRASIL, 2010).

Os dados acima mostraram também o obstáculo da desigualdade entre as regiões e Estados, pois de acordo com dados do IBGE as regiões do Brasil se diferenciam em média entre os valores de 0.846 na região Centro-Oeste e 0,576 na região Nordeste.

De acordo com Saviani, (2010) na implantação de um sistema nacional de educação deve-se propor a equalização de uma proposta educacional para todos, diminuindo assim as desigualdades existentes. “Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais” (SAVIANI, 2010, p. 384)

É válido destacar que o Índice educacional pode ser interpretado com um olhar no índice de renda per capita por região do Brasil, pois, onde se encontram os mais baixos índices educacionais também se encontram os índices mais baixos de renda per capita, o

²⁴ Dados disponíveis em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

Nordeste apresenta o índice mais baixo do país com 0.653, e o centro-oeste o maior, com 0.769.

Assim como apontado anteriormente por Menezes (2012), a educação integral é um projeto que visa minimizar disparidades, melhorando e equalizando os avanços na aprendizagem dos alunos, e propiciando seu pleno desenvolvimento.

No que diz respeito à situação do Estado de Sergipe, com base no último censo do IBGE ocorrido em 2010, o Estado apresentou um IDH de 0.665. Há dez anos, em 2000, ele ainda constava 0,518. Observa-se uma evolução com tendência positiva no seu quadro de desenvolvimento humano (BRASIL, 2010)

Com relação à renda per capita o Estado aumentou de 0,596 em 2000 para 0,672, em 2010. Na educação, houve também uma evolução de 0,343 em 2000 para 0,560 em 2010 (BRASIL, 2010).

A mencionada mudança no mercado de trabalho e a inserção da mulher tem um impacto na organização familiar. Esse fator se torna um indicador pertinente para a tomada de decisão política também no Brasil. A mulher brasileira, como mostram os dados tratados pelo IBGE, insere-se cada vez mais no mercado de trabalho. Dados do PNAD apontam que as mulheres entre 20 e 24 anos que só trabalham aumentou mais que os homens da mesma idade entre os anos de 1998 e 2008. O percentual de aumento foi 4% para as mulheres e 1,1% para os homens, em todo o país a participação das mulheres entre 25 e 49 anos de idade no mercado de trabalho evoluiu de 42,0% para 47,2% (BRASIL, 2010).

Revela-se então, um crescimento da participação das mulheres na população economicamente ativa (PEA), ainda segundo o IBGE 37,3% do total das famílias do Brasil são chefiadas por mulheres, os valores passaram de 22,2% em 2000 para 37,3% em 2010, entre os mesmos anos. O número de mães solteiras subiu de 11,6% para 12,2% (BRASIL, 2010). Então, vale lembrar que a “[...] constatação de que o aumento das horas de trabalho dos pais, e principalmente a maior inserção das mães no trabalho fora do lar, evidenciou a necessidade da escola estender o tempo de atendimento às crianças” (BRANCO, 2012, p.115).

Esses dados indicam a) a necessidade de uma nova organização familiar e social no que diz respeito ao tempo disponível para a dedicação aos filhos em termos de cuidados e educação familiar e - consequentemente - uma nova organização do trabalho pedagógico da

escola pública que possa atender essa nova demanda e b) a necessidade de repensar novas formas de ensino para aumentar a atratividade da escola pública, principalmente, para que jovens não abandonem a sua carreira escolar antes de completar o ensino médio.

3. A BASE LEGAL PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Buscar por novas estratégias, significa, em primeiro momento, analisar a base legal da educação brasileira para poder sondar as possibilidades legais. No que diz respeito à Educação Integral, estratégia prometedora, a legislação brasileira se mostra favorável.

No Artigo 205 da Constituição Federal 88, no capítulo IV do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA/1990) e no Título II do Artigo 2º da LDBEN/1996 se estabelece a finalidade da educação, isto é, o pleno desenvolvimento do educando.

Então como ideal a educação integral sugere o pleno desenvolvimento, e uma formação que não abranja somente os processos formativos do aprendizado comum (educação formal), mas sim, integrar todas as instancias sociais, culturais que possam contribuir com o aprendizado. Ela surge como uma proposta de “educação pública e democrática, que compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos”. (BRASIL, , s/d, p.5), Mas é valido esclarecer, que a legislação brasileira não concretiza o conceito de educação integral, nem da educação em tempo integral.

A Educação em Tempo Integral é legalmente estabelecida no Artigo 34 da LDBEN/1996. O artigo consta que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola. “O ensino fundamental será ministrado, conforme paragrafo§ 2º, “progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

E o projeto do novo Plano de Educação, previsto para a década de 2011 a 2020, estabelece como meta 6 a ampliação da jornada escolar em, pelo menos, 50% das escolas da rede pública.

Apesar, de existir leis específicas a serem adotadas em determinadas situações, devido às peculiaridades locais, as mesmas não podem fugir dos parâmetros nacionais determinados. Se está previsto no Plano Nacional a implementação da Educação em Tempo integral, torna-se então obrigatório que também as entres federais e as instituições de ensino

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

progressivamente ampliem o tempo de permanência dos alunos na escola. De acordo com o artigo 8º da LDBEN/1996, os sistemas de ensino terão que organizar-se e criar um próprio Plano Estadual/Municipal de Educação, alinhado ao Plano Nacional de Educação.

Monlevarde (2011) afirma que o plano de educação deve ser feito de forma integrada com o plano de desenvolvimento municipal, adequando-se as peculiaridades locais.

Diante a colaboração exigida pela lei e os dados apresentados no capítulo anterior referente às desigualdades entre as regiões, pressupõe-se a necessidade de políticas educacionais melhor articuladas entre União e Estado e Município, como também políticas que se mostram suficientemente flexível para poder atender a demanda específica de cada região.

No artigo 8º§1 da LDBEN/1996 consta que “caberá a União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.”

Para a realização do projeto educação integral, o governo viabiliza recursos específicos. Existem os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com vigência de 2007 a 2020. Ele destina, conforme Artigo 10 da Lei 11.494/2007 que estabelece o FUNDEB recursos calculados especificamente para alunos matriculados na educação em tempo integral. O Artigo 36 consta que

No 1º (primeiro) ano de vigência do Fundeb, as ponderações seguirão as seguintes especificações: (...) VII - ensino fundamental em tempo integral - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos); X - ensino médio em tempo integral - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos). (BRASIL, 2007).

É o FUNDEB, inclusive, que estabelece uma definição da educação em tempo integral, isto é, uma jornada escolar com duração igual ou superior a 7 horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares fora do estabelecimento.

Além disso, se dispõe um financiamento específico por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, como veremos na abordagem a seguir que descreve a política governamental PME.

4. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Para estimular a alcançar o objetivo da ampliação de números de escolas em tempo integral, o Governo Federal implementou o Programa Mais Educação por meio do Decreto Nº 7.083.

O Decreto declara, no seu primeiro artigo, os objetivos do programa, isto é, a melhoria da qualidade da educação, por meio de uma ampliação do tempo.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010, online)

Diante os dados apresentados anteriormente referentes à qualidade da educação brasileira em geral e sergipana em específico, e do tempo médio da permanência do aluno no sistema educacional, a proposta do Programa é plausível. O parágrafo 1 do mesmo artigo especifica Educação Integral como jornada escolar com sete ou mais horas cada dia do ano letivo. É interessante que o mesmo parágrafo coloca a disposição para aproveitar esse tempo duas alternativas: a) na escola ou b) com atividades escolares em outros espaços educacionais.

Vimos na discussão do conceito da educação integral e dos seus objetivos pedagógicos a preocupação de tornar a escola um espaço de vivência que abre para o aluno a oportunidade de compreender seu contexto social e aprender atuar nele e até transformar o mesmo. Não restringindo as atividades da educação integral ao espaço dentro do prédio da escola é, desta forma, coerente com a proposta pedagógica.

O parágrafo 2 do artigo 1 descreve categorias de atividades que podem ser desenvolvidas dentro ou fora da escola, isto é,

[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades” (BRASIL, 2010, online)

Trata-se dos macros campos. Apenas a oferta de atividades do macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatória para todas as escolas que aderir ao programa. Isso corresponde com dois argumentos. Por um lado, o Programa objetiva melhorar o IDEB que mantém no seu cálculo a mediação do conhecimento de português e matemática. Desta forma, parece plausível de oferecer, no contra turno, atividades nas quais os alunos podem aprofundar complementar e ampliar seu conhecimento nestas e em outras áreas das matérias escolares.

Por outro lado, diante o fato de que o aluno passa o dia inteiro na escola, precisa-se reconhecer que o mesmo não tenha (ou deva) mais tempo após a jornada escolar para cumprir tarefas de casa. Precisa-se refletir, como inserir os tradicionais exercícios passados pelos professores para serem resolvidos em casa, ou seja, tarefas extra classe, de forma diferente no conceito da Escola em Tempo integral.

A abrangência dos macrocampos, por sua vez, dá conta da expectativa de oferecer uma educação de caráter holística, ou seja, não se restringe a aquisição de conhecimento apenas cognitivo e definido pelo currículo nacional.

A atividade de cada macrocampo é desenvolvida por um monitor, que preferencialmente, será universitário de formação nas áreas de desenvolvimento das atividades, ou pessoas da comunidade com conhecimentos apropriados. A verificação dessa formação e sua aptidão para educar os alunos é responsabilidade da escola, em específico, do coordenador/a comunitário/a e, a nosso ver, do coordenador/a pedagógico/a. Último não poderia estar distante dessa questão, sendo ele/ela que a) tem como tarefa a comunicação entre comunidade escolar e não escolar, da formação continuada dos atores escolares e da articulação das atividades com a proposta pedagógica da escola. A articulação entre as atividades extracurriculares e escolares sob orientação pedagógica é prevista no parágrafo 3 do artigo 1 do Decreto.

As atividades elaboradas pelas crianças e jovens em espaços não-escolares com equipamentos públicos ou de parceiros de instituições e órgãos locais devem, conforme parágrafo 3 do artigo 1, ocorrer sob orientação pedagógica da escola. A escola, mesmo podendo contar com espaços não escolares, não está sendo desobrigada a cumprir das suas funções e responsabilidades. Além disso, o parágrafo implica que as atividades na escola ou fora da escola precisam fazer parte do conceito pedagógico da escola. O conceito parceria já

deve, conforme o artigo, abranger uma cooperação/colaboração ao nível pedagógico entre escola e realizador da atividade no espaço não escolar.

A orientação pedagógica da escola segue, como explica o Artigo 2 da Lei, de determinados princípios. Os princípios são: a) articular conhecimentos curriculares com conhecimentos não curriculares, como também com práticas socioculturais em diversos macros campos; b) constituir territórios educativos que integram espaços na e fora da escola; c) integrar políticas sociais e educacionais; valorizar experiências anteriores das escolas em tempo integral; d) incentivar a construção de espaços educadores sustentáveis readequando a infraestrutura das escolas, recursos materiais e didáticas, a formação do professor e dos currículos; e) afirmar a cultura de direitos humanos, inserindo-os na formação do professor, currículos e material didático; f) articular diferentes sistemas de ensino em prol da produção de conhecimento científico e metodológico e a formação inicial e continuada de profissionais.

Pelo argumento pedagógico a favor da educação integral busca-se por meio da jornada ampliada melhores condições para ensinar ao aluno. A possibilidade de aplicação de conhecimento teórico cognitivamente adquirido, a diversificação de metodologias e práticas, o acesso a diversos campos socioculturais, a inserção de espaços novos no cotidiano da jornada escolar sustenta os quatro pilares da educação, isto é, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.(DELORS et al., 1996)

O Programa Mais Educação não se restringe a uma continuação de ensino em sala de aula, mas, sim, prevê uma educação que insere nos conteúdos curriculares as experiências sociais do alunado, oferecendo a reflexão sobre a comunidade no qual ele vive, os valores que nela regem ou devem reger e na melhoria da situação da sua comunidade a qual faz parte. O encontro de experiências e percepções diversas só pode enriquecer essa reflexão, mais ainda quando acompanhado por educadores e assistentes sociais.

Contudo, não apenas exige-se a oportunidade em si, mas, para alcançar as expectativas pedagógicas, precisa-se garantir a qualidade da oferta, com espaços educativos adequados aos objetivos de ensino e aprendizagem e de educadores não apenas com conhecimento técnico da referida área, mas também pedagógico. Além disso, exige-se uma continuidade de oferta de atividades e dos educadores que ofertam essas atividades. Por isso, se coloca como demais princípios o cuidado com a infraestrutura dos espaços educativos e a formação (inicial e continuada) dos educadores.

Destaca-se no perfil do Programa Mais Educação sua natureza interdisciplinar. Compreendendo a Educação Integral como educação que não se restringe a educação escolar nem a conteúdos curriculares específicos. Estes preparos necessitam de conhecimentos interdisciplinares e de investimento de recursos pessoais e financeiros.

Em vista de maior eficácia e eficiência, o Decreto aponta no seu artigo 2, a colaboração entre redes de ensino em prol da articulação entre suas responsabilidades e suas políticas, não só educacionais como também sociais e a cooperação com instituições do ensino superior para possibilitar a adaptação da formação de professores e os demais profissionais que atuaram na jornada ampliada. A criação de espaços educadores novos ou o novo uso de espaços já existentes pode ser pensado e planejado em colaboração dos responsáveis pela educação municipal, estadual e federal.

Como previsto na CF/88, na LDBEN/96 e no PNE 2011/2020, exige-se, pela lei, uma colaboração entre as esferas públicas e, além disso, exige-se uma adaptação/alienação dos Planos Municipais e Estaduais ao Plano Nacional da Educação. Os recursos disponíveis em cada rede poderão se aplicados em conjunto para aumentar a eficiência das medidas.

Ajuda nisso a proposta do Programa Mais Educação, da conjunção de políticas já existentes ou a criação de política intersetorial, políticas em prol da formação (inicial e continuada) de professores e demais profissionais, como também em prol da adequação de infraestrutura e recursos.

O programa Mais Educação gerido pelo Ministério de Educação, busca, conforme Decreto, a ação coletiva dos ministérios da Educação; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; da Ciência e Tecnologia; do Esporte; do Meio Ambiente; da Cultura; e da Defesa. O mesmo promove a ação conjunta, de diversas esferas públicas, União, Distrito Federal e Municípios, partindo do princípio de formar parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, desenvolvendo metodologias de planejamento das ações que permitam o Poder Público atuarem em territórios mais vulneráveis.

Para conseguir alcançar os objetivos se estabelece, no artigo 4 da Lei, a prestação de assistência técnica e financeira das entes federativas aos programas da educação integral nas escolas.

No que diz respeito ao financiamento da Educação Integral, o Programa estabelece, no artigo 6, que “correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da

Educação as despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação.” Se foram estabelecidos parcerias interministeriais, “as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.”

Ele faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e, é financiado pela Secretaria de Educação Básica (SED), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que

prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE [...] (BRASIL, 2010, online)

Sua operacionalização cabe as Secretarias de Educação que, por sua vez, também devem buscar a articulação com órgãos públicos das diversas áreas, entre elas cultura, esporte, meio ambiente, juventude ciência e tecnologia. Reconhece que precisam ser envolvidos demais órgãos responsáveis pelos aspectos sociais da comunidade e pelos aspectos do desenvolvimento pleno do cidadão precisam na execução do Programa.

Como público-alvo do Programa são definidos, no Artigo 5 do Decreto, em primeiro momento, escolas conforme seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Esta priorização, neste momento, sustenta o argumento que a educação em tempo integral possa diminuir as oportunidades desiguais devidas à situação socialmente vulnerável do aluno.

Neste momento, consideramos válido de ressaltar que a) por ser financiado por recursos públicos, a responsabilidade pela educação do Estado se refere a todas as crianças e jovens, independentemente da sua origem social e b) a oferta de atividades pedagogicamente interessantes para todas as crianças iria ainda mais possibilitar a diminuição das desigualdades sociais, justamente por aproximar crianças e jovens que costumam não conviver nos mesmos espaços sociais.

Além disso, não deve ser esquecido que o próprio programa reconhece a necessidade de pesquisa que a) analisa experiências anteriores e que b) acompanhar as experiências atuais para poder contribuir na produção científica de conhecimento que serve para a implementação efetiva da Educação Integral. Em outras palavras, a implementação da Educação em Tempo Integral deverá se monitorada pelas secretarias e/ou instituições de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Diante do exposto, vimos que existem expectativas pedagógicas vinculadas à implantação da educação em tempo integral, que pressupõe um processo de ensino e aprendizagem que não só contemple conteúdos curriculares, mas que proporcione um maior tempo de permanência para se dedicar ao pleno desenvolvimento da criança e do jovem.

Socialmente, vincula-se a proposta de educação integral a proteção da camada vulnerável da sociedade, pois com a duplicação do tempo de permanência na escola estima-se que será diminuída a exposição dos jovens e adolescentes aos riscos das ruas, tais como drogas, e variados crimes.

Economicamente vincula-se às demandas da educação integral ao mercado de trabalho, principalmente a partir da inserção massiva da mão de obra feminina, que hoje não mais dedica tempo exclusivo aos afazeres domésticos e na criação dos filhos.

E pedagogicamente se espera, pelo enriquecimento de oportunidade de aprendizagem e o atendimento mais individualizado ao aluno, um melhoria da qualidade da educação, e, conseqüentemente, resultados na aprendizagem do alunado brasileiro.

A análise de indicadores socioeconômicos e educacionais comprovaram a ainda existente demanda para políticas que propõe suportes no combate aos desafios da educação pública.

E o perfil do Programa Mais Educação é promissor, já que ele abrange aspectos diversos que se refletem na apresentação de argumentos sociais, econômicos e pedagógicos. Também se apresenta promissor devido ao próprio desenho político-administrativo proposto para sua operacionalização.

Esta análise bibliográfica e análise secundária de dados estatísticos demandam agora uma pesquisa empírica que possa levantar dados sobre a implementação do Programa e seus

resultados, pois, justamente devido ao fato de envolver atores de diferentes níveis políticos e escolares e logics sistêmicas diversas esconde obstáculos para a operacionalização do Programa Mais Educação, além da falta crônica de recursos financeiros para uma gestão sustentável da educação pública.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.** [online]. 2010, vol.31, n.113, pp. 1381-1416. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>> acesso em 15 de dezembro de 2013.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em revista** [online]. 2012, n.45, pp. 111-123. ISSN 0104-4060. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>>. Acesso em 6 mar. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD, sd. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em 23 nov. 2013

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade** [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 247-270. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em 6 mar. 2013

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1015-1035. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em 6 mar. 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da C.. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educ. rev.** [online]. 2012, n.45, pp. 73-89. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/06.pdf> >. Acesso em 28 jan. 2013

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília/UNESCO: Cortez, 1996. Título original: *Learning: the treasure within: Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- **Censo populacional 2010**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao> Acesso em 26 de nov.2013.

INEP. BRASIL – **Censo educacional**- Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em 23 de nov.2013.

INEP. BRASIL – **CENSO EDUCACIONAL**- Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em 23 de nov.2013.

MENEZES, Janaina S. S.. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista** [online]. 2012, n.45, pp. 137-152. ISSN 0104-4060. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>>. Acesso em 6 mar. 2013.

MONLEVARDE, João Cabral de. Planos municipais de educação: orientações para sua elaboração e consolidação. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 87-97.

PNUDÍndice de Desenvolvimento Humano (IDH). Brasil, regiões e estados, 1991-2005. PNUD. Disponível em <http://www.pnud.org.br/arquivos/ranking-idhm-2010-uf.pdf>. Página visitada em 15 de Novembro de 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de educação. **Revista brasileira de educação**. V.15, n. 44. Mai/ago.2010.

SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS: Uma análise das condições de vida da população Brasileira. 2009. IBGE. n.º26. **Estudos e Revistas Informações Demográficas e socioeconômicas**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2009/indic_sociais2009.pdf> Acesso em 28 dez. 2013.

LIMITES E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LAGARTO/SE

Aíla Santana de Amorim Silva
Universidade Federal de Sergipe
ailaamorim@hotmail.com

Diana Viturino Santos
Universidade Federal de Sergipe
dianaviturino@yahoo.com.br

HeikeSchmitz
Universidade Federal de Sergipe
hs.contato.ufs@gmail.com

Grupo de Trabalho: GT 1: Política e Gestão em prol da Educação em Tempo Integral

RESUMO: O presente estudo tem como objeto a implementação do Programa Mais Educação (PME) na rede municipal de ensino de Lagarto, município sergipano que atualmente tem o maior número de escolas inseridas no Programa. O estudo objetiva analisar os limites e possibilidades na implementação do PME, conforme a percepção da Coordenação municipal do Programa. A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semi-estruturada, focalizando em questões sobre o papel e as atribuições do coordenador, seleção de pessoal, monitoramento de oficinas e comunicação entre escolas e secretaria de educação. Foram apontados como limites na implementação do PME em Lagarto o baixo nível de conhecimento acerca da temática educação integral em tempo integral e o frágil engajamento por parte de alguns atores implementadores e a estrutura física das escolas, como possibilidades destacou-se o investimento em recursos financeiros repassados para as instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação Integral. Lagarto. Programa Mais Educação.

ABSTRACT: This paper studied the implementation of More Education Program (SME) in the municipal schools of Lagarto, Sergipe municipality that currently has the largest number of schools inside the Program. The study aims to analyze the limits and possibilities in the implementation of SME, as the perception of municipal Coordination Program. The method used to collect data were semi - structured interviews, focusing on questions about the role and tasks of the coordinator, personnel selection, monitoring workshops and communication between schools and board of education. Were appointed as limits in the implementation of SME Lagarto in the low level of knowledge about the theme full full-time education and weak engagement by some implementers actors and the physical structure of schools, stood out as potential investment in financial resources allocated to educational institutions.

Keywords: Integral education. Lagarto. More Education Program.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a implementação do Programa Mais Educação (PME) na rede municipal de ensino de Lagarto, município situado no centro-sul do estado de Sergipe.

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

O PME constitui-se numa estratégia do Governo Federal para estimular a implementação de uma educação integral em tempo integral no país. Desta forma, o Governo Federal atende o Art. 87 §5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) que determina: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996), a mesma lei aponta no Art.34, parágrafo §2º que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto Presidencial 7083/2010, o PME visa a ampliação da jornada escolar das escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, proporcionando no contraturno atividades sócio-educativas.

O Programa prevê a articulação entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa e a Controladoria Geral da União, e define como objetivos: contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes, melhorar o desempenho educacional, colaborando para a redução da evasão, reprovação e distorção idade/série, bem como prevenir e combater o trabalho infantil e a exploração sexual (BRASIL, 2007).

Com isso, o PME busca cumprir a proteção social da criança e do adolescente e seu pleno desenvolvimento, preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069/90) que dispõe no seu artigo Art. 3:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O direito a proteção integral amplia o dever do Estado em garantir a oferta de políticas públicas educacionais que proporcionem a educação integral a crianças e adolescentes oferecendo mais tempo e espaços de aprendizagem.

As duas leis, desta forma, articulam-se ao que está proposto na Carta Magna do país a, Constituição Federal, que no Artigo 227 garante, com prioridade, à criança e ao adolescente o direito à educação escolar, mas também o acesso a cultura, ao esporte, ao lazer, a profissionalização e a convivência familiar e comunitária.

A legislação apresentada, no entanto, não esclarece o conceito de educação integral. O que por um lado garante a autonomia da rede responsável pela implementação de programas e políticas públicas direcionadas a educação integral em tempo integral, mas, por outro, não define um conceito unificado para o país.

É o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁵, implementado no ano de 2007, que estabelece a distribuição de recursos específicos direcionados a escolas que oferecem educação em tempo integral, isto é, instituições que desenvolvem suas atividades em no mínimo 7 horas diárias.

Contudo, a definição da ampliação da jornada escolar, ou seja, da educação em tempo integral, ainda não esclarece o conceito da educação integral em si. Para compreender as discussões acerca da implementação de políticas públicas educacionais de educação integral, se faz necessário compreender o conceito. Na concepção de Gadotti (2009)

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um **princípio orientador** de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (GADOTTI, 2009, p.41, grifos do autor).

A oferta de uma educação integral numa jornada escolar ampliada demanda, portanto uma nova organização do trabalho pedagógico. A formação completa do sujeito exige um processo de aprendizagem amplo, significativo, e por isso uma jornada escolar ampliada, não apenas pensada cronologicamente, mas que garanta o direito de aprender, expresso em atividades com uma clara e definida intenção pedagógica.

²⁵ Constitui-se em um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado por uma parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Seu período de vigência será de 2007-2020, sendo considerados na distribuição dos recursos o total de alunos matriculados na rede pública de acordo com o censo escolar.

A educação integral conforme Felício (2011, p. 168) deve ser “[...] aquela que considera o educando como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, que possui uma singularidade própria e que apresenta necessidades específicas para o seu desenvolvimento e sua real inserção na sociedade contemporânea”.

Nessa perspectiva com o objetivo de melhorar a qualidade da educação algumas redes de ensino brasileiras têm desenvolvido experiências de educação integral em tempo integral, o que pode ser constatado no mapeamento nacional de experiências de educação em tempo integral na rede pública de ensino do Brasil, entre 2008 e 2009²⁶. Apenas 24 dos 75 municípios sergipanos responderam ao questionário e desses somente 2 afirmaram que desenvolviam experiências em jornada escolar ampliada no ano em que o levantamento foi realizado.

No que diz respeito a política nacional em voga o PME, conforme site do MEC, inicia as suas atividades no ano de 2008, com a participação de 1.380 escolas, nos 26 estados da federação e no Distrito Federal, sendo contemplados um total de 55 municípios e 386 mil estudantes atendidos. Em 2009, houve um aumento para 5 mil escolas, 126 municípios, 1,5 milhão de alunos atendidos.

Em Sergipe, a implementação do PME, levando em consideração a rede estadual de ensino, apresentou-se da seguinte forma: no ano de 2008 - 6 escolas, em 2009 - 25 instituições, 2010 - 31 escolas, 2011 - 58 escolas, 2012 - 173 escolas e em 2013 - 127 escolas estaduais e 442 escolas municipais, dessas 48 são escolas do campo.

Diante do crescimento no número de escolas participantes por um lado e a falta de informações mais concretas, por outro lado, há então uma demanda de um maior acompanhamento científico da implementação da educação integral em tempo integral no estado de Sergipe.

Essa demanda ainda se torna mais evidente diante dos obstáculos e desafios já observados no que diz respeito a implementação da educação integral em tempo integral. Já antes da instituição do PME, pesquisas apontaram as dificuldades na implementação da jornada escolar ampliada. Ressalta-se o exemplo da pesquisa de Castro e Lopes (2011) que investigaram a experiência do *Projeto Escola de Tempo Integral* implementado em 2006 na

²⁶ A pesquisa solicitada pelo Ministério da Educação (MEC) e realizada por representantes de cinco universidades públicas, estava dividida em duas etapas, o levantamento de dados quantitativos realizado em 2008 e o de informações qualitativas realizado em 2009.

rede estadual de ensino de São Paulo constatou-se no que diz respeito à organização do tempo e do espaço escolar que não houve mudanças significativas com a implementação do Projeto, ficando a ação educativa reduzida ao ambiente escolar, e com foco no professor restringindo o desenvolvimento do ‘protagonismo juvenil’, também era deficitário o diálogo entre a escola e demais órgãos municipais e estaduais direcionados ao atendimento de crianças e adolescentes, o diálogo entre escola e família também era de difícil realização. Por fim, as autoras destacam que a concepção de educação integral presente nos documentos oficiais não se refletia na prática devido a questões que variavam desde a ausência de estrutura física adequada até a falta de repasses de recursos. Como aspecto positivo na realização do Projeto as autoras apontam a autonomia da Escola de Tempo Integral na elaboração do currículo e a possibilidade dos alunos escolherem, a partir de um plano de trabalho elaborado pela equipe escolar, atividades de sua preferência.

A pesquisa realizada por Branco (2012) continua levantando obstáculos e desafios parecidos com os observados por Castro e Lopes (2011). Ao analisar a percepção dos gestores municipais, coordenadores pedagógicos e pais de alunos acerca dos desafios gerados na implantação da educação integral em tempo integral na região Sul do país Branco (2012) apontou como principais obstáculos a formação inicial e continuada de professores, a relação entre monitores e demais atores no ambiente escolar, a estrutura física das escolas e a falta de diversificação das atividades propostas. Como possibilidade assinalou a participação da comunidade que conseguiu, inclusive, contribuir para a construção e adaptação de espaços para o desenvolvimento das atividades e a preocupação de professores, gestores e coordenadores pedagógicos em fazer do tempo que os estudantes permanecem na escola um momento rico em experiências significativas.

Observa-se na pesquisa realizada por Castro e Lopes (2011), e na pesquisa de Branco (2012), a necessidade de que professores, diretores e monitores participem de cursos de formação continuada para que possam conhecer e ampliar seu olhar diante das possibilidades existentes na educação integral, não limitando o aprendizado das crianças, jovens e adolescentes.

Procurou-se, por isso, investigar como está ocorrendo a implementação do PME na rede municipal de ensino de Lagarto. Escolheu-se, como universo o referido município por ter sido esse o que entre 2009 e 2013 mais aumentou o número de escolas da rede municipal que

aderiram ao Programa Mais Educação, sendo atualmente, conforme a fala do Coordenador Municipal, o município que tem mais escolas inseridas no Programa.

Buscou-se responder aos seguintes questionamentos: Quais são os limites e possibilidades na implementação do Programa Mais Educação, conforme a percepção da Coordenação do Programa?

A técnica de coleta de dados utilizada nessa investigação foi a entrevista semi-estruturada com o Coordenador Municipal do Programa e a análise de documentos referentes à implementação do Programa nas escolas municipais.

O presente artigo compõe-se, além desta introdução e das considerações finais, de mais duas seções. A primeira discute, a partir de um enfoque histórico, experiências de ampliação da jornada escolar implementadas no Brasil e a legislação atual sobre o tema, dando destaque para a implementação do PME no município de Lagarto. E a segunda, apresenta a percepção do Coordenador, a nível municipal, quanto aos limites e possibilidades da implementação do Programa no referido município.

1. HISTÓRIA E POLÍTICA ATUAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Como aponta Gadotti (2009), a educação integral não é um tema novo no Brasil. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, Fernando de Azevedo, defendia a educação integral como direito do cidadão e dever do Estado.

Anísio Teixeira, outro pioneiro, não apenas manifestou o conceito da educação integral, como também realizou na Bahia um projeto educacional voltado para a educação integral em tempo integral. O chamado Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), criado na década de 1950, atendia crianças e jovens de até 18 anos que frequentaram a instituição das 7h30min às 16h30min para aprender a ler, escrever e contar na “Escola Classe”, onde permaneciam por quatro horas, e no contraturno na “Escola Parque”, eram ofertadas aulas de música, teatro, jogos, etc. por mais quatro horas.

Ao tentar implementar esse sistema em outras escolas na Bahia, Anísio Teixeira, já como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), não obteve sucesso. Em

Brasília a primeira “Escola Parque” foi inaugurada em 1960, no entanto, dois anos após a inauguração o próprio educador percebeu que com o aumento da matrícula e o alto custo o projeto não lograria êxito, sendo instaurado dessa forma um modelo de escola parcial ou semiparcial (GADOTI, 2009).

No Rio de Janeiro, década de 1980, é criada na primeira gestão de Leonel Brizola, a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizado por Darcy Ribeiro. Também essa proposta integra nos complexos escolares, gabinete médico, odontológico, bibliotecas, quadras de esportes, refeitório, etc.

Até esse momento não havia sido formulada uma política de âmbito nacional direcionada a ampliação da jornada escolar. Deste modo, na década de 1990, inspirado na experiência dos CIEPs, o governo de Fernando Collor implementou os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs). Com o processo de *impeachment* do presidente Collor, em meados de 1991 o Ministério da Educação e do Desporto realiza algumas modificações na proposta original, alterando inclusive a denominação do programa que passa a ser intitulado Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Criado pela Lei nº 8.642 de 31 de março de 1993, as unidades passam a ser denominadas de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). A previsão era que fossem implementados cinco mil CAICs em todo território nacional, no entanto constata-se a construção de apenas 444 instituições (CELLA, 2010).

O financiamento dos CAICs acontecia de forma compartilhada entre os entes federados, isto é, o governo federal direcionava verbas para a construção dos CAICs, os estados para os recursos humanos e os municípios cuidavam da compra dos terrenos para a construção das instituições e da manutenção dos prédios.

No entanto, como apontam Sobrinho e Parente (1995), em relatório divulgado ainda nos primeiros anos de implementação do programa

Os poucos CAIC's em funcionamento, seu elevado custo, o tamanho e a complexidade de sua estrutura física e de serviços - que acarretam um ônus bastante significativo para os orçamentos das prefeituras - e as dificuldades para equacionar sua gestão a partir das críticas de secretarias estaduais e municipais de Educação sinalizam no sentido de que o programa tem poucas chances de ser o instrumento pelo qual o governo poderia alcançar a superação dos problemas das crianças e dos adolescentes (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 22).

Por isso o século XXI iniciou-se com objetivos e metas mais ousadas no que diz respeito à política educacional para a educação em tempo integral. O Plano Nacional de Educação (PNE), referente a década 2001-2010, apresenta como uma de suas metas, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a ampliação da jornada escolar para um período mínimo de sete horas diárias. Também o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata do PNE 2011-2020 prevê, na sua meta 6, que 50% das escolas públicas de Educação Básica desenvolvam suas atividades em jornada ampliada (BRASIL, 2010).

Para contribuir no alcance dessa meta, o governo federal, cria em 2007 a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)²⁷ do Ministério da Educação. Sua principal ação foi a criação do PME operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e financiada adicionalmente por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), além dos recursos destinados pelo FUNDEB à educação integral.

Inicialmente foram definidos como territórios prioritários do Programa as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), localizadas em regiões de auto-risco de vulnerabilidade social; estudantes de famílias beneficiadas com programas de transferências de renda; crianças com idade/série defasada (em especial aqueles das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental 4º e/ou 5º anos e das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental 8º e/ou 9º anos) e estudantes que desempenham papel de liderança positiva entre seus pares.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010. Conforme a Portaria dentre as suas finalidades estão:

- I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
 - II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar
- [...]

²⁷Desde 2011 alterou-se a denominação para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL, 2007, Art. 2º).

A definição de objetivos também se manteve no Decreto Presidencial 7083/2010 que estabelece no seu Art. 3º:

São objetivos do Programa Mais Educação:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

As atividades devem ser desenvolvidas no contraturno, sendo oferecidas, no espaço escolar ou fora dele, em praças, clubes, centros comunitários, quadras entre outros. As escolas urbanas que aderiram ao Programa em 2013 puderam optar de 5 a 6 atividades dentre os cinco macrocampos oferecidos: 1) Acompanhamento Pedagógico (é de caráter obrigatório a oferta de pelo menos uma atividade); 2) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4) Educação Ambiental, Sociedade Sustentável, Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; 5) Esporte e Lazer.

Já para as escolas do campo foram ofertados os seguintes macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Agroecologia; 3) Iniciação Científica; 4) Educação em Direitos Humanos; 5) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 6) Esporte e Lazer; e 7) Memória e História das Comunidades Tradicionais.

O planejamento das atividades vinculadas ao Programa deve estar ligado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e este por sua vez, à realidade local, valorizando e contemplando a cultura da região.

Cabe a Secretaria de Educação designar um professor comunitário. Trata-se de um docente lotado na escola que possua dedicação de no mínimo vinte horas ou

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

preferencialmente quarenta horas semanais, que será responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa.

Os monitores devem ser, prioritariamente, estudantes universitários com formação específica na área em que irá desenvolver a oficina, como também pessoas da comunidade, estudantes do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos que tenham domínio sobre a atividade a ser oferecida.

2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LAGARTO

No município de Lagarto o Programa Mais Educação foi implementado em 2009 e somente 6, das 78 escolas municipais, foram contempladas atendendo 600 (seiscentos) alunos, conforme o Quadro 1

Escolas que aderiram ao Programa Mais Educação- Lagarto-2009

Localidade	Nome da escola	Números de alunos atendidos
Avenida Candido Barreto	Colégio Municipal Frei Cristovão de Santo Hilário	100
Centro	Escola Municipal Adelina Maria de Santana Souza	100
Gustavo Hora	Escola Municipal Luiza Pereira do Nascimento Rodrigues	100
Campo Da Vila	Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima	100
Matinha	Escola Municipal Paulo Rodrigues do Nascimento	100
Loiola	Escola Municipal José Antônio dos Santos	100
Total	6	600

Quadro1: Escolas que aderiram ao Programa Mais Educação- Lagarto-2009

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Semed-Simec//Lagarto, 2014.

Em 2010 permanecem as mesmas escolas, mas o número de alunos atendidos tem um crescimento, como explicita o Quadro 2

Escolas que aderiram ao Programa Mais Educação - Lagarto 2010

Localidade	Nome da escola	Números de alunos
------------	----------------	-------------------

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

		atendidos
Avenida Candido Barreto	Colégio Municipal Frei Cristovão de Santo Hilário	100
Centro	Escola Municipal Adelina Maria de Santana Souza	100
Gustavo Hora	Escola Municipal Luiza Pereira do Nascimento Rodrigues	100
Campo Da Vila	Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima	120
Bairro Matinha	Escola Municipal Paulo Rodrigues do Nascimento	120
Loiola	Escola Municipal José Antônio dos Santos	
Total	6	640

Quadro 2: Escolas que aderiram ao Programa Mais Educação - Lagarto 2010

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Semed/Lagarto, 2014.

No ano seguinte, 2011, não acontece alterações nem novos cadastramentos no Programa permanecendo o mesmo número de escolas e de alunos. Até esse momento somente as escolas da zona urbana podiam participar do PME, no entanto, em 2012 as escolas do campo passam a ser contempladas pelo Programa provocando um aumento no número de escolas beneficiadas de 6 (seis) para 41 (quarenta e uma) escolas e 3.858 alunos atendidos. Em 2013 esse número sobe para 51 (cinquenta e uma) instituições.

Com esse crescimento foram observados alguns problemas em relação à estrutura das escolas que não se adequaram as necessidades de crianças que permanecem em período integral nas instituições de ensino. Por exemplo, nem todos os prédios têm chuveiro para o banho das crianças. No entanto falar sobre esse fator requer uma pesquisa de campo, analisada cuidadosamente, podendo ser tema para os próximos escritos.

Esta pesquisa não focalizou no aspecto da infraestrutura, procurou-se compreender os limites, mas também as possibilidades na implementação do Programa levando-se em consideração esses e outros aspectos, buscou-se o coordenador municipal²⁸ do PME do município de Lagarto, pois, sua tarefa definida pelo Manual Operacional de Educação Integral, é acompanhar a disponibilização das senhas, o preenchimento do Plano de

²⁸ As Secretarias Estaduais, Distritais ou Municipais de Educação são responsáveis por designar no mínimo um técnico para coordenar, no âmbito da Secretaria de Educação, a implementação do Programa nas escolas. (BRASIL, 2013).

Atendimento pelos coordenadores do programa nas escolas, a tramitação dos documentos no SIMEC e a confirmação do Plano Geral Consolidado (BRASIL, 2013).

3. LIMITES E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

As crescentes pesquisas sobre avaliação de políticas e programas sociais colocam em evidência a necessidade de monitorar constantemente a sua implementação. Nesse sentido, entram no foco da avaliação de dada política os efeitos dinâmicos do processo de implementação, distinguindo-se aqui três tipos de variáveis: dependentes, intervenientes e independentes. A primeira diz respeito aos graus e formas da implementação, a segunda considera o comportamento daqueles que atuam na implementação e a terceira está relacionada à estrutura de operação nos âmbitos organizacional, financeiro, jurídico (PEREZ, 2007). No caso desse trabalho observa-se a variável interveniente, ou seja, as pessoas que implementam a política. O grau de envolvimento dos agentes implementadores conjugado com os outros aspectos citados podem interferir no alcance das metas definidas pelo programa, assim cabe identificar quais obstáculos dependem exclusivamente do perfil do programa e quais dependem da escassez de conhecimento ou da falta de interesse dos atores que o implementam para assim criar estratégias que estimulem o seu engajamento.

Nesse sentido, cabe observar a relevância de uma comunicação eficaz na execução de programas em qualquer organização, a função estratégica da comunicação faz com que os atores internos se sintam privilegiados ao participarem dos objetivos da organização, conforme Torquato (2004, p.122 apud Prado 2007, p.9) “Os ambientes internos, alimentados por eficientes fontes de comunicação, motivam-se e integram-se ao espírito organizacional, contribuindo de forma mais eficaz para a consecução das metas”.

Nesse sentido, a pesquisa realizada focalizou em questões sobre o papel e as atribuições do coordenador municipal do PME, seleção de pessoal, monitoramento de oficinas e comunicação entre escolas e secretaria de educação.

3.1 A PERCEPÇÃO DO COORDENADOR MUNICIPAL DO PROGRAMA

O coordenador do PME no município de Lagarto já tinha trabalhado como monitor da oficina de letramento, visto a sua formação em Letras Português - Inglês, em uma escola da rede municipal de ensino no ano de 2009 logo que o Programa foi implementado no município. Com a mudança da gestão municipal 2012-2013 ele foi convidado pelo prefeito para assumir o cargo. Cabe ressaltar que embora seja funcionário público, o mesmo não era lotado na Secretaria Municipal de Educação.

As publicações oficiais sobre o PME não apontam uma formação continuada, específica sobre Educação Integral em Tempo Integral para que as pessoas possam assumir o cargo de coordenador municipal, nem explicitam o direcionamento de verbas destinadas a oferta de cursos²⁹. Mesmo assim, foi do nosso interesse saber se o coordenador municipal de Lagarto participa em cursos de formação sobre a oferta da educação em tempo integral, mas ele negou.

Não, eu não participo, mas tenho muito interesse de participar do que for relacionado, mas venho fazendo minhas pesquisas de modo isolado. Eu procuro ler muito sobre, procuro trocar alguns contatos com algumas pessoas que já estão há mais tempo que eu na própria área, mas assim... eu não sou uma pessoa fechada ao diálogo (Coordenador do Programa, entrevista realizada no dia 31 de janeiro de 2013).

Também nos interessou os critérios da seleção dos demais atores que desenvolvem as atividades do Programa. Conforme o entrevistado a secretaria segue as orientações do manual, ou seja, como já explicitado anteriormente o professor comunitário deve ser um docente vinculado à instituição de ensino que tenha disponibilidade de no mínimo 20 horas semanais. Quanto a seleção desse profissional o Coordenador municipal afirmou que há uma pré-seleção, de acordo com a disponibilidade da pessoa convidada para assumir o cargo, e em seguida é realizada uma entrevista, contudo ele não deixa explícito se essas pessoas fazem ou não parte do quadro funcional da Secretaria de Educação.

Quanto à seleção dos monitores notou-se a partir da fala do entrevistado uma interferência direta da Secretaria de Educação na contratação

²⁹ A Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, oferece web conferências para estabelecer o diálogo com os implementadores dos programas educacionais das redes públicas de ensino.

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

Os currículos são entregues aqui na Secretaria, a gente de acordo com a formação, a gente faz uma avaliação curricular e convoca posteriormente ou não. Embora haja um grande problema nessa seleção porque alguns monitores no meio do percurso desistem e aí a gente, às vezes, a depender da situação da região a gente precisa fazer alguns arranjos que não é o ideal. Uma vez que eu não concordo, mas é preciso por conta da funcionalidade do programa. A gente não pode deixar parar (Coordenador do Programa, entrevista realizada no dia 31 de janeiro de 2013).

Quanto as suas atribuições enquanto coordenador do programa o entrevistado afirmou que essas se constituem em

[...] monitorar as atividades na prática, bem como as suas atividades a nível de cadastro e acompanhamento desta parte financeira. Aqui na Secretaria eu hoje desempenho a função de acompanhar os cadastros e enviá-los para o MEC. E também fazer o monitoramento *in loco* (Coordenador do Programa, entrevista realizada no dia 31 de janeiro de 2013).

Conforme o entrevistado o fato dessas atividades estarem sob responsabilidade de apenas um coordenador dificulta a eficácia de um monitoramento do Programa abrangendo todos os seus aspectos, ou seja, financeiro, administrativo e pedagógico.

Quando questionado sobre como monitora as oficinas/atividades desenvolvidas nas escolas ele declarou que tenta acompanhar o trabalho por meio das coordenadoras exigindo relatórios semestrais e visitando escolas, embora assuma não ter visitado com frequência as instituições no ano de 2013, devido a sobrecarga de trabalhos administrativos.

Ainda em relação à atuação dos atores que implementam o programa nas escolas, o coordenador declara

[...] do ponto de vista humano ainda há um certo entrave porque algumas pessoas ainda estão naquela coisa de quanto pior melhor e não se esforçam para sair da sua zona de conforto pra ir trabalhar, pra fazer a coisa no mínimo como se prega o juramento do profissional docente isso aí é o que me deixa mais triste é...são as pessoas que fazem o juramento, prestam um concurso pra deitar-se em sua estabilidade e aí isso causa muito problema, inclusive eu venho enfrentando alguns problemas porque eu tento fazer o máximo no que me compete e aí algumas barreiras são impostas é...alguns, algumas dificuldades são criadas [...] (Coordenador do Programa, entrevista realizada no dia 31 de janeiro de 2013).

Quando questionado sobre como ocorre a comunicação entre coordenação municipal e coordenação do programa nas escolas ele afirma que procura manter o diálogo tanto no interior da Secretaria de Educação, articulando as suas ações com a coordenação pedagógica do órgão, quanto com as escolas, mas percebe que em alguns casos os diretores não procuram a coordenação municipal do programa e acabam expondo os problemas de “outra forma” quando em sua opinião o ideal é que o “diálogo entre coordenação pedagógica e coordenação do programa seja único, por que a escola ... ela tem que trazer a educação integral à tona a partir de um projeto político pedagógico consistente. Só que em alguns casos a gente não vê isso” (Coordenador do Programa, entrevista realizada no dia 31 de janeiro de 2013).

O entrevistado ressalta que embora os diretores e coordenadores demonstrem desconhecer o que é a educação integral em tempo integral, as principais dúvidas levantadas não estão relacionadas à prática pedagógica, mas sim aos aspectos burocráticos do Programa, como por exemplo, pagamento de monitores, planejamento, prestação de contas. Tal prática está em descompasso com as finalidades do Programa. O conteúdo pedagógico de uma política ou programa educacional não pode estar subordinado ao conteúdo burocrático, mas sim o inverso. É a demanda do público alvo da política, isto é, dos estudantes, que deve orientar as ações que são empreendidas na implementação da política pública.

Quando perguntado sobre a comunicação entre Secretaria de Educação e coordenação do programa no município o entrevistado declarou

Da melhor forma possível [...] nossa relação aqui enquanto secretaria é de total apoio inclusive a secretária em diálogo com a coordenação. A gente já decidiu tentar colocar em prática uma escola de tempo integral no município como piloto é...uma vez que é muito difícil você implantar numa rede toda a não ser que o próprio MEC nos dê essa estrutura [...] (Coordenador do Programa, entrevista realizada no dia 31 de janeiro de 2013).

A comunicação entre secretarias, estadual e municipal, também foi apontada como positiva, no entanto a relação da secretaria municipal com o MEC, segundo o entrevistado, foi dificultada devido à diminuição no número de técnicos do Ministério que trabalhavam no Programa “[...] a gente mantém contato com o MEC, dúvidas, mas é... a situação tá um pouco complicada por conta dessa diminuição das equipes que antigamente existia um consultor por

estado e hoje não tem mais isso, mas enquanto diálogo é muito bom” (Coordenador do Programa, entrevista realizada no dia 31 de janeiro de 2013).

Quando questionado em que medida a prática corresponde/atende aos seus conceitos sobre a escola em tempo integral no que diz respeito aos recursos físicos, humanos e materiais ele declarou

[...] em termos de estrutura física nossas escolas não estão preparadas. Isso aí a própria história da educação integral no Brasil já nos diz por que nossas escolas foram feitas [sic] pra o funcionamento de turnos. Não adianta a gente tentar insistir tal, mas assim a coisa vem melhorando a passos de tartaruga, mas vem. Mas em contrapartida, em termos financeiros, as escolas estão sendo abastecidas sim com recursos. Isso aí sem sombra de dúvidas algumas mal geridas lá na ponta com o gestor escolar outras não. Pra se ter uma ideia, hoje no nosso município o que veio destinado do PDDE integral correspondeu a aproximadamente dois milhões de reais um montante pra 51 escolas, ou seja, é muita coisa desde que seja gerido direitinho. Isso aí vai proporcionar um aumento na qualidade escolar que não tem ideia [...] (Coordenador do Programa, entrevista realizada no dia 31 de janeiro de 2013).

Na educação integral amplia-se o entendimento sobre o conceito de espaço este assume o status de “território” conforme Rabelo (2012, p.125) “O território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade [...]”. Desta forma, as crianças, jovens e adolescentes poderão compreender que o processo de ensino aprendizagem não ocorre somente em sala de aula, como se eles fossem agentes passivos e o professor o detentor do conhecimento.

Os dados levantados no município de Lagarto apontam semelhanças com os estudos realizados por Castro e Lopes (2011) e Branco (2012). Nesse sentido, assim como as experiências desenvolvidas em São Paulo e na região sul do país a infraestrutura das instituições de ensino constitui-se também em Lagarto um problema latente, constatou-se ainda no município investigado que a educação em tempo integral é desenvolvida em grande parte das escolas de forma desarticulada ao seu projeto político pedagógico. A limitada formação e o frágil comprometimento de parte dos atores que implementam o Programa nas instituições de ensino também constituíram-se obstáculos observados na pesquisa ora realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral é um direito de crianças, adolescentes e jovens e vai muito além da ampliação do tempo que eles permanecem na escola. Deve ser pensada como uma educação inteira, completa, planejada pedagogicamente, com objetivos claros, respeitando sempre as peculiaridades de cada indivíduo. É dentro desse contexto que o PME se insere.

Em Lagarto, o Programa está presente desde 2009, com um crescimento significativo de 6 escolas entre os anos de 2009 a 2011, para 51 instituições em 2013.

Cabe destacar que a implementação de uma dada política ou programa educacional exige investimentos de ordem financeira, administrativa e humana garantindo a não interrupção da oferta, o que demanda um efetivo comprometimento do governo e dos atores envolvidos com os objetivos propostos no texto legal da política.

Conforme a fala do Coordenador Municipal do PME, em Lagarto, os principais limites observados na implementação do referido programa no município referem-se a aspectos administrativos e humanos. Com relação ao primeiro aspecto foi apontado pelo Coordenador a sobrecarga de trabalho, segundo ele um único coordenador responsável por monitorar a implementação do programa em todo município compromete um acompanhamento efetivo e eficaz da aplicação prática do Programa nas escolas. Ressalta-se que a avaliação da implementação de dada política pode aconselhar os atores políticos no processo de tomada de decisão sobre a continuidade ou não de dada política, bem como sobre a necessidade de reformulações e adequações.

No tocante ao aspecto humano, foi recorrente na fala do entrevistado o incipiente engajamento de alguns atores implementadores, o que aponta a necessidade de um maior monitoramento da atuação de professores, gestores e demais atores que participam ativamente na fase de implementação do Programa. Como também, exige-se um trabalho de conscientização sobre o conceito de educação integral e sobre inovações pedagógicas que possam acompanhar as mudanças provocadas por esse modelo de educação. Isso, inclusive, implica uma revisão da formação inicial e continuada dos professores e demais atores que atuam em escolas de tempo integral – tarefa das universidades e faculdades de Pedagogia e

licenciaturas, das secretarias estaduais e municipais de educação e das próprias instituições de ensino.

Também foi destacado que em raros casos existe uma articulação entre o projeto político pedagógico das escolas e a educação integral em tempo integral. De acordo com a Portaria Interministerial 17/2007 as atividades desenvolvidas no âmbito do PME devem estar integradas ao projeto político pedagógico das redes e instituições de ensino cadastradas no Programa.

Como observado no decorrer desse trabalho é importante identificar quais obstáculos estão relacionados ao perfil do programa e quais procedem da insuficiência de conhecimento dos atores que o implementam.

Ressalta-se que o PME só garantirá a melhoria na qualidade da educação pública e o alcance dos objetivos propostos, se vier acompanhado de uma organização escolar interna diferenciada, estrutura física e material adequado e recursos humanos habilitados.

Deste modo destaca-se, na fala do Coordenador, como possibilidade o repasse de recursos financeiros direcionados a ampliação da jornada escolar, contudo cabe ressaltar que o financiamento reservado para operacionalização do PME não prevê recursos destinados a reformas na infraestrutura das escolas para atender a nova demanda pedagógica.

A precariedade dos espaços escolares para a execução de programas educacionais direcionados a ampliação da jornada escolar é pauta de discussões nos mais variados círculos sociais. O Decreto Presidencial 7083/2010 que dispõe sobre o PME prescreve que as atividades promovidas pelo Programa podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, como também indica o uso de outros espaços públicos ou que sejam firmadas parcerias com órgãos ou instituições locais, no entanto a utilização de outros espaços que não o escolar ainda encontra resistências e temores no planejamento dos gestores escolares.

Além disso, cabe observar que os recursos destinados a implementação do Programa não estimula a contratação de profissionais qualificados visto ter como base o “trabalho voluntário”. Além dos recursos necessários, a autonomia da escola na organização do trabalho pedagógico em jornada ampliada também pode ser questionada visto que é a secretaria de educação do município investigado que detém o domínio na contratação dos monitores.

Por fim, cabe ressaltar que a educação integral compreende o aluno como sujeito capaz de criticar e transformar a sua realidade social, o que consequentemente exige práticas

pedagógicas que estimulem a sua atuação como agente autônomo no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se mister também destacar que a implementação de políticas educacionais direcionadas a educação integral em tempo integral demanda uma mudança de postura dos atores responsáveis por implementar essas políticas desde a esfera macro, a exemplo, do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de Educação, até a esfera micro, isto é, as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.172**, de 10/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 26/09/2013.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Quantitativo. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2009.

BRASIL. **PME– Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD, 2013.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9196F6D50F9280CFE970983C0D44F530.node1?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em revista** [online]. 2012, n.45, pp. 111-123. ISSN 0104-4060. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>>. Acesso em 6 mar. 2013.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2011, vol.19, n.71, pp. 259-282. ISSN 0104-4036. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>>. Acesso em 6 mar. 2013.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil**: história, desafios e perspectivas. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

FELICIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educar em revista** [online]. 2011, vol.27, n.3, pp. 163-182. ISSN 0102-4698. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a09.pdf>>. Acesso em 6 mar. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós Parente; AZEVEDO, Érica Nascimento de. Monitoramento do PME em Sergipe: Algumas indicações para políticas públicas. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 131-145.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (org.) **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 65 - 73.

PRADO, Aline Saboya. **A comunicação como recurso estratégico para gestão de pessoas na administração pública municipal**: O caso do programa Santos Criança. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Negócios). Universidade Católica de Santos, Santos- SP, 2007.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: A sensível arte de (re) significar os tempos e espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (coord.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.94-105.



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC**: Solução ou Problema? Texto para discussão nº 363. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1995. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

GT 2

**POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS RURAIS/RIBEIRINHAS
DE PARINTINS:
ALGUMAS REFLEXÕES**

Angelita Maria Rodrigues Assunção
Universidade Federal do Amazonas/ UFAM)
angelita9assucao@hotmail.com

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos
Universidade Federal do Amazonas/ UFAM)
meov06@yahoo.com.br

Grupo de Trabalho: GT 2: Políticas e Programas para a Educação Básica

RESUMO: Este trabalho apresentará resultados de uma pesquisa de iniciação científica vinculada à Universidade Federal do Amazonas, que analisou o processo de implantação das políticas de educação do campo nas escolas rurais/ribeirinhas do Município de Parintins, considerando as especificidades das comunidades rurais/ribeirinhas nos aspectos culturais, sociais, e identitários. Esta pesquisa ocorreu numa abordagem qualitativa e quantitativa, e configurou-se como pesquisa do tipo documental que se deu por meio da análise de documentos coletados na Secretaria de Educação do Município de Parintins e de estudos dos documentos legais que abordam a educação do campo. Teve como marco para o levantamento de dados o período de 1998 a 2008. A educação do campo no município de Parintins demonstra um crescimento no número de atendimento às crianças e jovens do campo em diversas comunidades do Município, e um fluxo no número de escolas desde 1998.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Escolas Rurais/Ribeirinhas.

ABSTRACT: This work presents results of a survey of scientific initiation bound by the Federal University of Amazonas, which analyzed the process of deployment of policies of field education at the rural schools/riverside of the municipality of Parintins, considering the specificities of rural communities/riparian in cultural, social, and identity. This research occurred in a qualitative and quantitative approach, and was configured as documentary research of the type that gave by means of the analysis of documents collected in the Municipal Secretary of Education of Parintins and studies of legal documents that deal with the education of the field. Had as March for the survey data the period 1998 to 2008. The field education in the town of Parintins demonstrates a growth in the number of care to children and young people of the field in various communities in the City, and a stream in the number of schools since 1998.

Key Words: Field Education. Rural Schools/Riverside.

INTRODUÇÃO

Atualmente a educação oferecida à zona rural passa por mudanças em seus aspectos políticos a fim de ampliar a oferta de atendimento aos jovens e crianças, garantir educação aliada à diversidade cultural, social, ambiental e identitária do homem do campo. Esse

processo de mudança também prevê a inserção cidadã e a garantia de direitos historicamente negados, para que o jovem ou a criança tenha acesso a escola sem sair de seu espaço de origem – o campo.

Para garantir esses direitos é importante enfatizar o papel do poder público que é responsável em viabilizar políticas que atendam as necessidades do homem do campo, as demandas apresentadas pelos movimentos sociais do campo e o que as legislações em vigor determinam.

Como parte das legislações em vigor que visam favorecer o atendimento à educação do campo, e que são baseadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, destaca-se: a criação da Resolução Nº 01 do CNE, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), a RESOLUÇÃO Nº 2, de 28 de abril de 2008 que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL 2008), a criação das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2003), e o DECRETO Nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010 que dispõe sobre Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. (BRASIL 2010)

De maneira geral esses documentos tratam das normas e diretrizes sobre a educação do campo e as políticas públicas que são oferecidas para as escolas do meio rural. Elas servem de base para as análises dos documentos coletados na Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Parintins-AM a respeito da implantação de políticas públicas da educação do campo em Parintins.

Assim, este trabalho objetivou analisar o processo de implantação das políticas de educação do campo nas escolas rurais/ribeirinhas de Parintins no período de 1998 a 2008, considerando as especificidades culturais e identitárias das populações rurais/ribeirinhas. Para isso, o trabalho foi realizado por meio de pesquisa documental que ocorreu na Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED/Parintins, que é o principal órgão que oferece educação para as comunidades rurais/ribeirinhas de Parintins. Os documentos a que se teve acesso foram: ofícios, fotos, requerimentos, editais, memorandos, atas, tabelas e gráficos.

Os resultados deste trabalho apontam para reflexões sobre o aprimoramento das políticas de educação para melhor desenvolver o processo educacional nas escolas rurais/

ribeirinhas do Município de Parintins que inclusive repercutem no atendimento escolar em termos quantitativos, mas há muito que ser feito em termos qualitativos, uma vez que ainda se percebe transporte escolar ineficiente, estruturas físicas precárias de muitas escola e a falta de materiais básicos para o atendimento aos alunos do meio camponês.

1. METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa estuda o processo de implantação da educação do campo no Município de Parintins e foi realizado no período de novembro de 2011 a abril de 2012 nas dependências da SEMED. O estudo demarcou o período de 1998 a 2008, porque corresponde a uma década após a realização a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada no em 1998, a qual serve de marco para processos de reflexões e ações em favor da educação nas comunidades rurais.

Para compreender essa implantação em Parintins, adotou-se a pesquisa do tipo documental (GIL, 2007).

A coleta dos dados ocorreu nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação Desporto de Parintins/SEMED, onde se teve o acesso a quadros, gráficos, ofícios, requerimentos, memorandos, dados estáticos (1997 a 2008), dados sobre o cadastro das escolas em funcionamento na zona rural, e dados sobre as “escolas paralisadas” (SEMED, 2012), ou seja, sobre escolas que foram desinstaladas na zona rural.

Os documentos coletados foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico atinente ao tema. Trabalhou-se com autores como Ghedin (2007), Caldart (2011) Arroyo (1999), e Duarte (2008). Estes autores têm contribuído com reflexões e discussões sobre a educação do/no campo no intuito de valorizar os sujeitos do campo e problematizar os conteúdos curriculares e as políticas públicas implantadas nestes espaços.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas públicas intervêm na transformação da vida cidadã, e isso implica no desenvolvimento de ações na área social, educacional, econômica e cultural. Os estudos (re) afirmam que as políticas públicas, enquanto dever do estado é um processo dinâmico que estabelece formas de colaboração com diversos setores da sociedade.

Essas políticas resultam de exercícios do poder público, mas aliado a isso estão os movimentos sociais que lutam por causas e direitos sociais da população em geral. Desta forma, cabe ao Estado “[...] ter uma postura ativa, intervencionista, para poder pensar em políticas específicas para os grupos em situações desfavoráveis” (DUARTE, 2008). E isso se aplica às populações do campo que historicamente experimentaram situações de negação de direitos, inclusive educacionais. Destaca Duarte (2008, p.37) que a garantia de “acesso diferenciado à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade”.

As políticas públicas integram a educação do campo enquanto um direito que está presente na sociedade civil e que tem como finalidade destinar recursos públicos para atender a população camponesa. Assim, Molina (2012, p.585) explicar que o:

tema das políticas públicas adquire ainda maior centralidade na história da Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo realizada em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão ‘Educação do Campo: direito nosso e dever do estado’.

As lutas pela educação do campo não abrem mão da atuação incisiva do estado. A pressão dos movimentos sociais é por uma política educacional que segundo afirma Caldart (2008) combina as lutas pela terra às lutas pela educação, numa postura de resistência para não perder seus direitos.

Neste sentido, a Resolução Nº 2/2008 (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimentos da Educação Básica), inciso I afirma que “a educação do campo, de responsabilidade dos Entes Federados [...] deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo nível da Educação Básica. Diante desse fato sabe-se que a educação é de responsabilidade do estado e que todos têm direito a educação de qualidade, entretanto para se

obter sucesso nessa direção é fundamental a criação de instrumentos e ações que auxiliem as escolas do campo em suas atividades e no fortalecimento do processo político educacional.

E diante disso não se pode deixar de refletir a dimensão identitária dos povos do campo. Esta dimensão se destaca como um dos principais fundamentos da educação do campo, e que também é apresentada nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo ao abordar a importância das relações de pertença.

Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. [...] Ao lutar pelo direito à terra e pela educação, os sujeitos vão recriando as suas pertenças, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade. (BRASIL, 2003, p. 32)

A construção da educação do campo como política pública significa também a mobilização em favor dessa consciência identitária como estratégia para alcançar direitos e vida digna. De maneira geral as comunidades do campo lutam pela terra e pela educação visando a superação das imagens estereotipadas a respeito das populações do campo, principalmente a superação da dicotomia urbano-rural. Nesse sentido, é urgente perceber que “o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”. (FERNANDES, 2008, p. 137)

Experimentar a identidade do campo sem negar os aspectos e as lutas da sociedade mais ampla pode representar uma forma de fortalecer a luta pela ampliação da educação às populações do campo.

3. OFERTA DA EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO: ACESSO E PERMANÊNCIA

Nas escolas do campo houve um progresso referente a frequência escolar, desde ensino fundamental até o ensino médio, “mas as escolas do campo ainda enfrentam alguns problemas com evasão escolar”.(BRASIL, 2007, p. 15). Uma questão bastante debatida em todas as regiões do país refere-se a falta de escolas que atendam a diversidade do campo, entre o debate está a precariedade e ambientes inadequados, indisponibilidade de recursos, que

ofereçam ensino de qualidade em seus diversos níveis e modalidades de ensino desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo a educação profissional de nível técnico.

O estado tem a possibilidade de oferecer e garantir acesso e permanência da educação à população do campo de forma institucionalizada, uma vez que segundo o Artigo 6º da Resolução No 1/2002 o poder público em regime de colaboração entre União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil, ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico, nas comunidades rurais. Esta Resolução assegura a necessidade de estabelecimento de colaboração entre os entes da Federação para ofertar a educação em todos os níveis.

Dessa forma é necessário que as escolas atendam a população do campo numa perspectiva cidadã, seguindo as especificidades do campo para que jovens e crianças continuem em suas comunidades de origem, mas sem que sua formação seja fragmentada ou restrita. Esta formação deve dialogar com o local e o global, e também prevê educação de qualidade a todos os moradores do campo, ou seja, agricultores familiares, pescadores artesanais, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas, caiçaras e outros que compõem a população que habita o campo, no sentido de valorizar suas identidades.

Neste sentido Caldart (2008, p.153) confirma que:

Na trajetória do movimento por uma educação do campo estamos construindo alguns aprendizados básicos sobre estas diferenças, que talvez já possam mesmo ser considerados traços de nossa identidade [...] somos um só povo, somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural.

Destaca-se a necessidade urgente de o estado romper com o processo de negação de direito à educação que há tempo marginaliza jovens do campo seja o de continuar seus estudos em todos os níveis da educação básica seja de processos de formação profissional – nível médio ou técnico. Com base nisso é necessário pensar na economia, na cultura e nas políticas educacionais que auxiliem a educação do campo, implantando políticas educacionais para a solução de problemas sérios como evasão, analfabetismo e baixo rendimento escolar.

Outra questão que vem sendo discutida nas escolas do campo no que se refere ao acesso é a localização das escolas. Segundo a Resolução N° 2/2002, Art. 3° “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças”. A lei enfatiza que é necessário que as crianças tenham acesso a Educação Básica nas próprias comunidades. Embora se saiba que isso está longe da realidade da população rural, uma vez que a maioria dos alunos precisam se deslocar de suas comunidades a pé para chegar à escola, enfrentado obstáculos, principalmente no período chuvoso.

Esses descasos ocorrem, principalmente, nas comunidades centrais que não tem estruturas adequadas para que aconteçam as atividades escolares. Esse descaso, também, é reflexo da falta de consciência política por parte dos moradores do campo e da fiscalização do poder público que deveria tomar as providências para garantir o acesso à educação de qualidade desde o Ensino Infantil até o ensino Médio.

4. TRANSPORTE NAS ESCOLAS DO CAMPO

Segundo o Censo Escolar de 2002, o transporte público estadual e municipal foi incorporado tanto na zona urbana quanto na zona rural, mas sabe-se que na realidade existe preferência e que em algumas escolas do campo os alunos não dispõem de nenhum transporte para chegarem às escolas. (BRASIL, 2007) Geralmente, os transportes escolares das áreas rurais são precários e inadequados para transportar os alunos, como consequência alguns estudantes não conseguem manter a frequência escolar.

Quando os alunos da área rural frequentam escolas muito distantes de suas casas, tem que submeter à situações difíceis, o que acabam contribuindo com evasão escolar, em virtude disso muitos abandonam a escola. Os alunos que recebem atendimento desses transportes públicos caminham de lugares muito distantes para chegar até a escola, e na maioria das vezes passam um tempo muito longo percorrendo estradas ou rios para chegar ao destino. De acordo com o Panorama da Educação do Campo (2007, p.37) a oferta do transporte escolar tem sido objeto de um debate intenso, pois, enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da

terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos.

A luta por transporte nas escolas do campo é parte de movimentos sociais organizados que procuram gerar ações que beneficie a todos, pois entendem que o campo também depende da escola para mudar, e, portanto depende da presença tanto de professores quanto dos alunos nas salas de aula e nas próprias comunidades onde esses alunos moram.

5. PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: VALORIZAÇÃO DA CULTURA E DA IDENTIDADE

Por meio de leituras observa-se que nem todas as escolas do campo possuem um Projeto Político Pedagógico (P.P.P), quando possui é imposto pelas Secretarias de Educação, não dando oportunidade aos membros que compõem a escola participarem desse planejamento, uma vez que eles são conhecedores da realidade do campo e sabem as dificuldades enfrentadas em suas localidades.

A educação do campo está intimamente ligada aos fundamentos da educação popular contribuindo no processo de educação das pessoas que vivem e trabalham no campo, para que se encontrem, organizem e assumirem a condição de sujeito na direção de seus destinos, sendo participantes ativos, valorizando seus processos históricos[...] o que destaca a existência de culturas e sociedades em diferentes realidades e contexto e que ao fortalecerem constroem perspectivas e a partir daí vão sendo delineadas também propostas educacionais.(GHEDIN, 2007,p.120).

A educação do campo envolve contextos históricos desde a cultura à realidade social, política e econômica, que devem nortear as proposta pedagógicas e curriculares das escolas do campo dentro numa perspectiva crítica e cidadã.

A leis que norteiam a educação do campo enfatizam a importância de se desenvolver o Plano Político Pedagógico (P.P.P) que valorizem as diversidades e respeitem as diferenças dos camponeses, em todos os seus aspectos, sendo que devem ser desenvolvido e organizado democraticamente pelos professores e demais funcionários da escola e comunidade. O Artigo 5º da Resolução Nº 1/2002 afirma que “as proposta pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito a igualdade e cumprindo imediata e plenamente o

estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.”

É preciso ressaltar que as políticas de educação do campo têm muito a contribuir com as populações do meio rural, desde que seu projeto contemple processos educativos construtivos dinâmicos especificamente do campo.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para entender como se deu o processo de implantação de políticas públicas nas escolas do campo do município de Parintins seja comunidades rurais de terra firme seja nas comunidades ribeirinhas da área de Várzea, investiga-se por meio de documentos coletados na Secretaria Municipal de Educação e Desporto- (SEMED), tendo como referência o período de 1998 a 2008. Dentre os documentos coletados nesta secretaria destaca-se os seguintes: Dados Estatísticos 1997-2008, Fotografias Históricas do Programa Escola Ativa de Parintins, Escolas Cadastradas no Programa Escola Ativa, e Escolas Paralisadas na Zona Rural.

Situação dos discentes entre 1997 a 2008

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
1997	59%	23%	18%
2008	86%	6%	8%

Quadro 1: Situação dos discentes entre 1997 a 2008

Fonte: Adaptação dos dados fornecidos pela SEMED

O quadro 1 mostra que em 1997 o número de alunos aprovados era de apenas 59% alunos, reprovados 23%, e de alunos que abandonaram a escola representavam 18% do total. Em 2008 observa-se uma mudança significativa nestes dados, o número de alunos aprovados aumentou para 86%, o número de reprovados caiu para 6% e de abandono 8%. Isso se deve ao aumento no número de escolas na área rural do Município.

Os dados também mostram um crescimento no atendimento aos alunos, conforme os níveis e modalidades de educação oferecidos pelo Município. Em 2000 observa-se que na modalidade de Jovens e Adultos (EJA) frequentavam 326 alunos e passam para 570 em 2004;

no Ensino fundamental frequentavam 6.350 alunos em 2000 e aumentam para 8.161 em 2004. Entretanto quanto a educação infantil o número de crianças atendidas quase não sofreu alteração, pois em 2000 frequentavam a escola 1.073 crianças e em 2004 esse número permaneceu quase o mesmo, ou seja, 1.071 atendidas pelo município. Observe-se o quadro 2.

Crescimento no atendimento aos alunos

Ano	EJA	Ensino Fundamental	Educação Infantil	Total de alunos	Nº de Escolas	Professores
2000	326	6.350	1.073	7.749	123	389
2004	570	8.161	1.071	9.902	151	389

Quadro 2: Crescimento no atendimento aos alunos

Fonte: Adaptação dos dados fornecidos pela SEMED

O quadro demonstra que o atendimento aos alunos aumentou significativamente no período de 2000 a 2004. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) frequentavam 326 alunos em 2000 e passa para 570 em 2004; no Ensino fundamental frequentavam 6.350 alunos em 2000 e aumenta para 8.161 em 2004, Entretanto quanto à educação infantil o número de crianças atendidas quase não sofreu alteração, pois em 2000 frequentavam a escola 1.073 crianças e em 2004 esse número permaneceu quase o mesmo, ou seja, 1.071 atendidas pelo município.

Registra-se também o número de escolas e de professores no período de 2000 a 2004. Em 2000 existiam 123 escolas rurais, passando para 151 em 2004. Mesmo com este aumento no número de escolas, o número de professores permanece o mesmo, ou seja, 389 docentes em 2000 e em 2004. Neste período o atendimento aos alunos passou de 7.749 alunos para 9.902 alunos. É necessário saber como foi possível aumentar o atendimento de alunos sem aumentar o número de professores, apesar de que isso reflete o processo de precarização do trabalho docente no campo.

Crescimento no atendimento aos alunos

Ano	EJA	Ensino Fundamental	Ensino Infantil	Total de alunos	Nº de Escolas	Professores
2004	570	8.161	1.171	9.902	151	389
2008	788	8.413	1.214	10.415	137	389

Quadro 3: Crescimento no atendimento aos alunos

Fonte: Adaptação dos dados fornecidos pela SEMED

No período de 2004 a 2008, também há um aumento no número de alunos, na EJA passam de 570 para 788, no Ensino Infantil passam de 1.171 para 1.214, e no Ensino Fundamental atendimento aos alunos passa de 8.161 para 8.413. Entretanto, mais uma vez neste período o número de professores permanece inalterado, ou seja, 389. Ao passo que há um decréscimo no número escolas que em 2004 eram de 151 e em 2008 passam para 137. No total o número de alunos matriculados na rede municipal passa de 9.902 em 2004 para 10.415 no ano de 2008. Esse aumento no número de alunos matriculados em parte é reflexo das políticas de educação do campo que instigam os municípios a investirem em transporte, e programas para ampliar o acesso a educação escolar no campo.

Dentre os documentos coletados na SEMED, também destaca-se “Escolas Paralisadas na Zona Rural no período de 2005 a 2011”. Neste documento aparece o nome de cada escola que parou de funcionar nas comunidades rurais/ribeirinhas, assim registra-se que foram paralisadas 25 escolas, mas é necessário investigar as causas dessa paralisação, se por falta de alunos, fato que seria contraditório diante do aumento no número de matriculados, se por falta de condições estruturais, como local apropriado para atender os alunos, ou se por conta do processo de nucleação em comunidades pólo, ou na cidade de Parintins.

O acesso a escolas deve ser garantido, conforme preconiza o artigo 1º da Resolução Nº 1/2002, em que “a educação do campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

Sem local adequado, estrutura e transporte muitos alunos continuam abandonando a escola do campo. É necessário que as políticas públicas do campo atendam as necessidades do homem do campo, fazendo valer a permanência dos alunos nas escolas de suas

comunidades, valorizado sua cultura e identidade facilitando ao acesso de todos a escolas qualificadas.

Os dados também demonstram que em 2001 foi implantado o Programa Escola Ativa que atende tanto as escolas de várzeas quanto as escolas da terra firme, essas escolas são beneficiadas com alguns recursos didáticos. O Programa objetiva trabalhar com classe multisseriada, procurando estimular a criança a desenvolver atividades que despertem a capacidade de liderança, a valorização do ser humano, e a sincibilização com o meio ambiente. Para isso, existem várias coordenações assumidas pelos alunos das escolas, assim as crianças se organizam em diversos grupos e coordenam outros alunos nas atividades nas escolas como: comitê da musica, comitê do meio ambiente, comitê de recepção entre outros.

Também foram analisadas algumas fotografias que registraram ações do Programa Escola Ativa em Parintins no período 2002- 2004. Elas destacam atividades do movimento estudantil e momentos cívicos dos alunos do Programa realizados na Escola São Pedro Marajá. Também, nesse mesmo ano aconteceu a eleição do governo estudantil na Escola Santa Maria do Uaicurapá, em que o grupo Estudantil formalizou sua comissão com presidente, vice, presidente, e secretário. Uma das fotografias mostra a apresentação do dia sete de setembro no ano de 2004 na Escola Nossa Sra. das Graças Maranhão do Uaicurapá representado pelas crianças dessa escola.

De acordo com Caldart (apud GHEDIN, 2007), uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, suas histórias, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seus valores.

Ressalta-se que esses movimentos de luta por educação de qualidade parte de políticas públicas e de denúncia que não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola. (CALDART,2008).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com os dados coletados e analisados observou-se que no período de 2000 a 2004 houve um aumento na frequência de alunos nas escolas rurais/ribeirinhas principalmente no ensino fundamental; esse número continua aumentando em 2008, mas não é acompanhado pelo aumento na contratação de professores para atender os alunos dessas escolas.

Como parte dos resultados parciais expostos neste trabalho observa-se que há muito para ser mudado nas propostas educacionais destinadas para as comunidades rurais/ribeirinhas de Parintins, para que esta oferta beneficie as crianças da educação infantil, jovens e adultos. Nestas propostas deve-se pensar na realidade do homem do campo, sua cultura, diversidade, e contexto social.

A realidade do campo demonstra que muitas são as pessoas que tem que sair de seu contexto para continuar os estudos na zona urbana, nesse processo se cria um vínculo de resistência, pois às vezes o jovem do campo passa por situações de preconceitos diante de outras populações. Ainda assim, são criados os núcleos fazendo com que os alunos saiam de sua comunidade para estudar em comunidades vizinhas ou em lugares muito distantes.

Espera-se que com a continuação desta pesquisa, se encontre respostas para as situações levantadas seja quanto à oferta da educação do campo desde a educação infantil até o nível médio em Parintins seja quanto à implantação de programas e o funcionamento do transporte escolar neste município. Desses resultados, também espera-se entender até que ponto se valoriza as especificidades das comunidades rurais-ribeirinhas na sua cultura e identidade, uma vez que isso também reflete na política educacional na prática pedagógica docente e na organização escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução N° 01 do CNE/CEB DE 03 de abril de 2002, **que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC, 2002.**

BRASIL. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília – DF, 2007.

CALDART, Roseli Dalete. A Escola do Campo em Movimento. In:_____.ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna(org.). **Por Uma Educação do Campo**,3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GHEDIN, Evandro, BORGES, Heloisa da Silva (org.). **Educação do Campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

SANTOS, Aparecida Clarice; FERNANDES, Bernardo Mançano (et al). Por uma Educação do Campo: **Campo - Políticas Públicas -Educação**.7.ed. Brasília:ICRA, MDA, 2008.

**OS IMPACTOS DO SOFTWARE ENSCER PARA A APRENDIZAGEM EM
MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO 2º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
ESCOLA MUNICIPAL JESSÉ DA SILVA PRADO**

Neilton Falcão de Melo
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
neilton_melo@hotmail.com

Avanuzia Dias da Silva Falcão
Universidade Tiradentes (UNIT)
avanuzia@hotmail.com

Luciana Conceição Bomfim dos Santos
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
luciana.sli@hotmail.com

Grupo de Trabalho: GT 2: Políticas e Programas para a Educação Básica

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo sobre a utilização de um software educativo aplicado com alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jessé da Silva Prado, em Santa Luzia do Itanhy, Sergipe. Trata-se de um estudo de caso com abordagem quantitativa e tem por objetivo investigar qual o impacto do software educativo ENSCER para a aprendizagem dos alunos em matemática. Sendo o computador um suporte pedagógico que permite trabalhar com escrita, visual e áudio simultaneamente, espera-se que atividades desenvolvidas com o auxílio desta ferramenta possam contribuir para a autoestima do aluno e consequentemente viabilizar a aquisição do conhecimento. Para obtenção dos resultados foram tabulados dados de rendimento dos alunos a partir das atas de rendimento anuais e informações sobre o que dizem professores da escola sobre o funcionamento do software. Os resultados mostram a importância do software, mas não permitem apontar eficácia referente a notas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldade em matemática. Software educativo.

ABSTRACT: This research shows a survey on the use of educational software applied with students the 2nd to 5th year of elementary school in the Municipal School Jessé da Silva Prado, located in Santa Luzia do Itanhy, Sergipe. This is a case study with a quantitative approach and aims to investigate the impact of the educational software Enscer for student learning in mathematics. Being the computer as an educational support that lets you work with written, visual and audio simultaneously, it is expected that activities with the help of this tool can contribute to the student's self-esteem and consequently make the acquisition of knowledge. The results were obtained from data of student performance and information about what school teachers say on the operation of the software. The results show the importance of software, but they do not may point effective referring to notes.

Keywords: Learning. Difficulties in mathematics. Educational software.

INTRODUÇÃO

O homem é um ser social que se constrói e se constitui através de interações. A escrita e a aritmética surgiram para facilitar esse processo interativo.

A matemática é uma das ferramentas mais importantes do homem, pois, através dela, buscamos compreender o mundo e a nós mesmos. Todas as leis da Física só são possíveis graças ao entendimento do universo pela matemática. Nossa estrutura psicológica requer um conceito de ordenação e de harmonia: nós obtemos este conceito através da matemática. Logo, podemos ter na matemática a linguagem humana mais abstrata e que utilizamos para entender a tudo que nos cerca.

Se por um lado a matemática está inserida em nossas vidas e tem extrema importância, aprendê-la não é fácil e isso tem favorecido para o aluno não gostar de matemática.

A escola tem papel fundamental na condução do processo de aprendizagem. Mas somente ter a escola não basta. A lei garante o acesso do aluno à escola. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, por exemplo, garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, (BRASIL, 1988).

Ao ingressar na escola a criança se depara com uma realidade diferente da que está acostumada a viver. Os ensinamentos da escola são recheados de normas e há muitas cobranças. Aprender a ler e escrever se torna um grande desafio. A matemática se insere nesse processo de aprender a ler e escrever com um acréscimo que é saber contar, subtrair, multiplicar e dividir.

O fato de ter o acesso à escola garantido em lei não garante que a metodologia utilizada pela escola motive o aluno a querer aprender. Quando se trata do conhecimento matemático a aquisição deste fica muito distante do esperado. Uma informação encontrada no site G1, segundo a ONG Todos Pela Educação, 88% dos estudantes do 5º ao 9º ano da rede pública não sabem matemática e que somente 10% dos estudantes que concluem o Ensino Médio dominam a matéria. O município de Santa Luzia do Itanhhy não foge a essa realidade.

As pessoas que pensam a educação estão sempre criando e buscando meios para facilitar o processo ensino aprendizagem. Percebendo essa realidade o município de Santa Luzia do Itanhhy, em parceria com o Instituto de Pesquisa em Tecnologia e Inovação, firmou uma parceria para atender os alunos com baixo rendimento em aprendizagem. O programa que atendeu os alunos é denominado de Ensinando o Cérebro (ENSCER), um software educativo.

Entre as escolas contempladas com o programa, está a Escola Municipal Jessé da Silva Prado que em 2010 e 2011 teve oitenta alunos do 2º ao 5º ano do fundamental menor atendidos. Nem a escola e nem os envolvidos no processo tiveram acesso aos resultados do programa para a aprendizagem.

A opção de apresentar este relato de experiência justifica-se pelo fato do ENSCER ter sido implantado na escola e não se ter registros que comprovem eficácia do programa no desempenho dos alunos. A pergunta que norteia este trabalho é saber o impacto do software ENSCER para a aprendizagem dos alunos em matemática.

Os objetivos deste artigo científico estão pautados em detalhar como o software ENSCER foi introduzido na Escola Municipal Jessé da Silva Prado, a forma como os alunos foram selecionados para participar do programa, apresentar a visão e a reação de professores sobre o programa, analisar e avaliar o impacto do programa para a aprendizagem em matemática e comparar os resultados.

Este artigo trata-se de um estudo de caso com abordagem quantitativa. Para obtenção dos resultados foram tabulados dados de rendimento dos alunos a partir das Atas de Rendimento anuais dos anos de 2009, 2010 e 2011, e informações sobre o que afirmaram professores da rede de ensino sobre o funcionamento do software. Também foram comparados as médias finais dos alunos participantes do programa com as médias de alunos de outra escola da mesma Rede de Ensino que teve seus alunos atendidos pelo mesmo programa.

O artigo está estruturado em três tópicos: Fundamentação Teórica, apresentando citações de autores que falam sobre as tecnologias e dados sobre o uso de um software educativo; Desenvolvimento, apresentando informações sobre Santa Luzia do Itanhy, Escola Jessé da Silva Prado e o Programa ENSCER; Resultados e Discussões, apresentando a metodologia aplicada na execução do programa, resultados, comparações dos resultados e visão e reação dos professores diante do uso do software.

A forma como as tecnologias estão sendo utilizadas no espaço escolar e a importância cada vez mais frequente do uso de software educativo como suporte pedagógico e seu impacto no desempenho dos alunos justificam a relevância da presente pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não seria tão fácil apresentar todos os passos dados até nos tornarmos uma sociedade tecnológica. Não nos interessa neste momento mensurar o caminhar. É evidente que mesmo nos tempos mais remotos a tecnologia sempre nos afetou causando mudanças não apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento, na forma como elaboramos conhecimentos e no nosso relacionamento com o mundo.

Sobre os avanços da tecnologia Fróes afirma que:

A tecnologia sempre afetou o homem: das primeiras ferramentas, por vezes consideradas como extensões do corpo, à máquina a vapor, que mudou hábitos e instituições, ao computador que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais, a tecnologia nos ajuda, nos completa, nos amplia... Facilitando nossas ações, nos transportando, ou mesmo nos substituindo em determinadas tarefas, os recursos tecnológicos ora nos fascina, ora nos assusta... (FRÓES, 2007, p. 01-02)

As palavras de Fróes sobre tecnologia se conectam com a afirmação de Moran (2007) de que estamos caminhando para uma nova fase de convergência e integração das mídias: “Tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e com todos” (MORAN, 2007, p. 01). Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação.

Com a presença em grande escala da tecnologia nos espaços sociais, os professores precisam dar “passos mais largos”, pois eles têm a obrigação de ajudar os alunos incentivando-os, a saber, perguntar, a enfocar questões importantes, a ter critérios na escolha de sites, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Por outro lado os alunos avançam além dos limites legais no uso das tecnologias.

Todos nós concordamos que quando a criança chega à escola, já passou pelos processos de educação familiar e pela mídia eletrônica em seu ambiente familiar, pois elas estão em constante contato com o mundo tecnológico e reconhecemos que esses recursos desempenham um papel educacional relevante. As tecnologias já fazem parte da vida da criança antes mesmo que ela chegue à escola. Na escola, como afirma Flores (1996), “a Informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos,

facilitar o processo ensino/aprendizagem, enfim ser um complemento de conteúdos curriculares visando o desenvolvimento integral do indivíduo”.

Um dos recursos pedagógicos que, se utilizados adequadamente, podem possibilitar uma dinamicidade para a aprendizagem é o uso de softwares educativos. De acordo com Sancho (1998, p. 169), “o software educativo é um conjunto de recursos informáticos projetados com a intenção de serem usados em contexto de ensino e aprendizagem”.

Ainda sobre o uso de software educativo, em um artigo intitulado “Uma síntese dos resultados de português e matemática do teste piloto aplicado em Sergipe pelo projeto desempenho escolar inclusivo na perspectiva multidisciplinar”, este apresenta dados sobre o desempenho de um teste piloto que foi aplicado em computador para 105 alunos de duas escolas públicas localizadas no interior de Sergipe. O teste foi aplicado com alunos do 2º, 5º e 9º em que foram avaliados com atividades de língua portuguesa e de matemática. O percentual de acertos dos alunos do 2º ano foi de quase 80% em língua portuguesa e 87% em matemática. Os alunos do 5º ano tiveram um desempenho de 53% de acertos nas questões de língua portuguesa e 47,6% em matemática. Os alunos do 9º ano tiveram um desempenho de 59% de acertos em língua portuguesa e 52,8% em matemática. Os resultados mostram o desempenho do 5º e o 9º ano teve uma média aproximada de 5,0 – resultado bem abaixo da média que os alunos do 2º ano obtiveram.

Independente de resultados, o uso de softwares educativos como suporte pedagógico ainda é um desafio na prática docente. A realidade do processo de ensinar/aprender requer que o professor seja capaz de pensar criticamente sua intervenção pedagógica e encontre respostas criativas para os problemas inerentes ao fazer docente, conforme sugere Azzi:

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. (AZZI, 1999, p. 46)

Com toda expansão da tecnologia é preciso conscientizar-se que, na essência, não são as tecnologias que mudam a sociedade, mas a sua utilização.

Em um artigo intitulado “O papel da internet e do computador: olhares e dizeres de educadoras de escolas do ensino fundamental”, este apresenta os dizeres de educadoras sobre

suas práticas pedagógicas e diante de suas falas. As atitudes e procedimentos revelados a partir das falas demonstraram que o computador e a internet, quando utilizados como ferramentas pedagógicas, estão sendo empregados, na maioria das vezes, para transmitir informações e não para produzir e socializar conhecimentos.

Para Almeida:

Há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver competências, tais como: estar aberto a aprender a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar, dominar recursos computacionais, identificar as potencialidades de aplicação desses recursos na prática pedagógica, desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atitude de mediação. (ALMEIDA, 1998, p. 2-3).

O professor não é deve ser apenas um facilitador, mas o coordenador do processo e perceber o momento exato para mudar de etapas e de propiciar recursos necessários para impulsionar o andamento do processo.

Segundo Levy (1999, p. 4), “uma tecnologia não é boa, nem má, mas depende do uso que se faz dela, do contexto em que se insere, logo ela precisa ser orientada por profissionais competentes”. É incontestável o que afirma Levy. A escola, professores e toda sua equipe precisam estar aptos para manusearem as tecnologias e atenderem à sociedade digital e em permanente transformação.

2. DESENVOLVIMENTO



Santa Luzia do Itanhy localiza-se a 86 km da capital Aracaju, engloba uma área territorial de 325,732 Km² e é considerada a povoação mais antiga de Sergipe. Sua renda per capita está sustentada basicamente na economia informal com ênfase na pesca artesanal e agricultura de subsistência.

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, Santa Luzia do Itanhy possui 12.969 habitantes. No período do censo apenas 43,38% pessoas frequentavam a escola. Do total de residentes, 42,48% já tinham frequentado a escola, mas não frequentavam mais, e 14,13% nunca tinham frequentado a escola.

Ainda de acordo com o IBGE, o nível de instrução das pessoas a partir dos 10 anos de idade tem um percentual baixo. Há no município um quantitativo de 60,66% que corresponde a pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto. Somente 10,4% da população têm ensino fundamental completo e 5,97% possui ensino médio completo. Apenas 0,99 da população tem nível superior completo.

A escola Municipal de Ensino Fundamental Jessé da Silva Prado, situada à Rua Padre João Florêncio, nº 36, na cidade de Santa Luzia do Itanhy, faz parte da Rede Pública Municipal, foi construída no ano de 2008.

A referida escola é composta por seis salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório de informática totalmente equipado com kit do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) com dezessete computadores para atendimento dos alunos na área de informática, um projetor de mídias, três computadores para os trabalhos administrativos, livros didáticos, coleções de literatura infantil e de suporte pedagógico.

Seu quadro administrativo é composto por dezesseis professores, quatro serventes, três merendeiras, três vigilantes. Na equipe administrativa temos: o diretor, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, e uma assistente administrativa, para servir um total de 325 alunos, da educação infantil a partir de quatro anos ao 6º ano do ensino fundamental, com horário de funcionamento nos turnos matutino e vespertino.

Dentro das políticas públicas implementadas pelo Governo Federal a escola é contemplada com recursos oriundos dos programas PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PDE (Programa de Desenvolvimento da Escola) e do Programa Mais Educação.

O ENSCER (Ensinando o Cérebro) foi criado em 1997 pelo neurocientista Armando Freitas da Rocha e o epidemiologista Eduardo Massad. Tem como responsável o Dr. Fábio Theoto Rocha - Bacharel em Linguística pela UNICAMP e Dr. em Ciências pela Faculdade de Medicina da USP.

O projeto ENSCER desenvolve pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo de alunos da pré-escola e do ensino fundamental com especial ênfase nas deficiências ou distúrbios de aprendizagem. Utiliza o conhecimento assim adquirido para desenvolver um sistema de assessoria que engloba capacitação profissional, atendimento neuropedagógico e materiais de apoio para promoverem de maneira mais eficiente o aprendizado da criança em idade escolar. Desenvolve material de apoio como artigos, livros e cursos à distância para apoiar a capacitação dos profissionais. Desenvolve, também, material pedagógico que compreende o currículo escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental diversificando-se em CDs, gibis, revistas e brinquedos educativos.

O ENSCER chegou a Santa Luzia do Itanhy em 2010, através de uma parceria entre o município e o Instituto de Pesquisa em Tecnologia e Inovação (IPTI). Seis escolas do município foram contempladas com o projeto. Para serem contempladas, as escolas tiveram que preencher os pré-requisitos de localizar-se em um município com baixo índice de desenvolvimento humano, possuir alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental que estivessem com baixo rendimento escolar, ter no mínimo cinco computadores para atender simultaneamente os alunos e ter professores que tivessem habilidade para manusear computadores.

É importante frisar que o projeto ENSCER embora desenvolva pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo de alunos da pré-escola e do ensino fundamental com especial ênfase nas deficiências ou distúrbios de aprendizagem, as atividades elaboradas também podem ser trabalhadas com crianças que não apresentam tais deficiências e/ou distúrbios. No caso dos alunos da Escola Municipal Jessé da Silva Prado, não se trata de alunos com necessidades especiais, mas, alunos que não tinham um bom desempenho na escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o ano de 2009 a Escola Municipal Jessé da Silva Prado não dispunha de nenhum software educativo para que os professores pudessem utilizar como uma alternativa de suporte pedagógico. Nos anos de 2010 e 2011 o uso de software educacional ENSCER passou a ser uma aposta da escola com o intuito de contribuir para que a aquisição do conhecimento se tornasse mais fácil para seus alunos.

Para participar do programa foram selecionados oitenta alunos. Os conteúdos abordados pertenciam às disciplinas de língua portuguesa e de matemática. Aqui serão analisados os dados referentes à disciplina de matemática. Inicialmente todos os alunos do 2º ao 5º ano fizeram o teste de seleção no computador. As atividades continham conhecimentos que eram compatíveis com a idade e o grau escolar de cada aluno.

Os alunos fizeram as atividades correspondentes ao seu ano de estudo e, de acordo com os registros do programa, a priori, foram os selecionados. Em seguida foi solicitado aos professores desses alunos que listassem a partir das suas observações os alunos com mais dificuldade de aprendizagem. A listagem foi baseada no desempenho dos alunos correspondente ao longo do ano em estudo. As informações apresentadas pelo programa em relação à listagem dos professores tiveram mais de 90% de acertos.

Após a seleção dos alunos, foram escolhidos dois professores da escola para serem monitores do programa, estes passaram por um treinamento sobre o funcionamento e a metodologia do programa.

O programa funcionava somente no sistema operacional Windows, o professor monitor teria que analisar todas as questões antes de trabalhá-las com os alunos. Antes de iniciar a aula, o monitor teria que fazer uma breve explanação do conteúdo a ser trabalhado durante o encontro. Cada aula era sempre uma atividade sequencial, mesmo que o monitor percebesse que o aluno não teve um bom aproveitamento. Com isso o programa tinha também o objetivo de avaliar o perfil das questões.

Os alunos selecionados foram agrupados em níveis correspondentes aos seus desempenhos, independente do ano de estudo em que estavam. Os alunos participavam do programa duas vezes por semana, cada encontro era de uma hora. Um encontro era com atividades de língua portuguesa e o outro com atividades de matemática. Os dias eram sempre alternados. A participação era em horário oposto ao que estudavam.

As atividades eram sempre ilustradas, com questões que poderiam aparecer mais de uma vez, em vários formatos. Uma mesma questão poderia aparecer sob a forma de preenchimento de lacunas, cruzadinhas, caça palavras, múltipla escolha etc.

Todas as atividades do software foram planejadas numa sequência de acordo com os conhecimentos que se espera do aluno para determinada idade. O programa além de registrar os erros e acertos na resolução das atividades, também contabilizava a média de tempo que o

aluno levava para responder cada questão, no entanto não foi possível a obtenção desses registros.

Avaliando o impacto do uso do software ENSCER para a aprendizagem dos alunos em matemática, segue alguns dados que nos permitem analisar, comparar e refletir a eficácia das atividades executadas.

Para uma consistência maior dos resultados, os vinte alunos com mais frequência no programa tiveram seus dados utilizados nos resultados apresentados a seguir. Os demais não entraram para as estatísticas porque consideramos que estes participaram pouco do programa. Os dados foram obtidos através das Atas de Rendimento anuais da escola. É importante frisar que até o ano de 2009 a escola não trabalhava com software educativo.

Levando em consideração o percentual de alunos participantes do programa ENSCER que melhoram suas médias finais em matemática, em 2010, 45% dos alunos melhoraram suas médias na disciplina em relação a 2009. Em 2011 o avanço na média final comparada com 2009 correspondeu a 55% dos alunos. Comparando os anos de 2010 e 2011 também houve melhora nas médias finais correspondentes a 45% dos alunos. Ainda segundo o estudo, 30% dos alunos que caíram na média em matemática em 2010, avançaram em 2011.

De acordo com a amostragem coletada, em 2009 a média geral final em matemática foi 5,0. Em 2010 foi 5,3. Em 2011 caiu para 4,7.

Em um artigo intitulado “O uso de software educativo: Uma experiência com alunos do 2º ao 5º ano da Escola Municipal Edmar José da Cruz, em Santa Luzia do Itanhy, Sergipe” há dados que podemos comparar com os resultados encontrados na Escola Jessé da Silva Prado e também há uma avaliação do uso do software ENSCER na visão de quatro professores que tiveram seus alunos inseridos no programa.

Comparando os dados de matemática da Escola Jessé da Silva Prado com os dados da Escola Edmar José da Cruz, constata-se que em 2009 a média geral final das duas escolas foi de 5,0. Em 2010 a média aumentou para 5,3 e 5,2 respectivamente e em 2011 a Escola Jessé reduziu para 4,7 e a Escola Edmar aumentou para 5,5.

Na avaliação dos professores o uso do software além de apresentar atividades sistematizadas, oportunizou melhoras quanto à qualidade pedagógica ou quanto à relação interpessoal e proporcionou a autoestima dos alunos, oportunizou que os alunos tivessem contato com o computador e aprendessem de uma forma diferente. Os professores

também criticaram o programa, visto que nem todos os alunos foram contemplados, nem todas as escolas tinham o programa e que os conteúdos trabalhados no software não tinham uma sintonia com os que estavam sendo trabalhados em sala de aula.

Embora o software tenha sido um “pacote pronto”, sem que houvesse contato com os professores da rede municipal de ensino de Santa Luzia do Itanhy - o que não significa que o programa seja ruim - por outro lado, não houve iniciativa dos professores para conhecer o programa.

Nas observações que foram feitas durante a pesquisa, ficou notório que houve motivação por parte dos alunos atendidos, pois eles estavam em um ambiente diferente do seu cotidiano de sala de aula e com atividades que envolviam som, letras, números e figuras, todas bastante coloridas e com temas que eram do seu conhecimento. Tudo organizado por níveis de aprendizagem que se dividiam desde o nível I até o nível V e organizados sistematicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi analisado o uso do software educacional ENSCER e seu impacto para a aprendizagem em matemática dos alunos do 2º ao 5º do ensino fundamental menor da Escola Municipal Jessé da Silva Prado. Foi feito uma comparação dos resultados da escola pesquisada com resultados da Escola Municipal Edmar José da Cruz e apresentado dados de um artigo sobre atividades sobre o desempenho de um teste piloto aplicado em computador para 105 alunos de duas escolas públicas localizadas no interior de Sergipe.

Primeiro impacto do programa, e este vai de encontro ao que é praticamente uma regra na nossa sociedade, foi os critérios de seleção dos alunos para participarem do programa. O processo de seleção contemplou quem sabia menos ou errou mais questões no teste e isso gerou certo desconforto nos alunos que tinham mais habilidade e foram impedidos de participar do programa. O objetivo do programa era realmente atender apenas os alunos que estavam com baixo rendimento de aprendizagem, no entanto seria interessante repensar a forma desse processo de seleção.

Algumas falhas pontuais do programa foram constatadas durante as observações feitas, a exemplo da falta de sintonia entre os conteúdos ministrados em sala de aula e os

trabalhados pelo programa. O programa também trouxe contribuições a exemplo da organização e sistematização dos conteúdos, atividades diversificadas envolvendo escrita, áudio e imagens ao mesmo tempo, oportunidade para o aluno manusear o computador e aprender de uma forma diferente da convencional.

Analisando as médias finais dos alunos que participaram do programa ENSCER, foi constatado que houve uma pequena melhora nas médias dos alunos nos dois anos em que o programa esteve em execução. Comparando esse resultado com o apresentado na execução do mesmo programa, na disciplina de matemática, em outra escola da rede, observou-se uma pequena oscilação para mais e para menos, percentual que não permite afirmar ou negar que houve contribuição do programa no aspecto média anual final dos alunos.

Sobre o uso da tecnologia no ambiente escolar não se pode negar sua importância, porém é preciso analisar como essa tecnologia está sendo utilizada em prol da educação. Como afirma Borba (2001), “nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma alfabetização tecnológica”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Novas tecnologias e formação de professores reflexivos. *In: O papel da internet e do computador: olhares e dizeres de educadoras de escolas do ensino fundamental*. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-PAPEL-DA-INTERNET-E-DO-COMPUTADOR-OLHARES-E-DIZERES-DE-EDUCADORAS-DE-ESCOLAS-DO-ENSINO-FUNDAMEN.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In: REVENDO A FORMAÇÃO DOCENTE: O SABER, O SABER-SER E O SABER-FAZER NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_25_2002.pdf> Acesso em 17 fev. 2014.

BORBA, Marcelo C. e PENTEADO, Miriam Godoy. Informática e Educação Matemática – coleção tendências em Educação Matemática. Autêntica, Belo Horizonte, 2001. *In: A Introdução da Informática no ambiente escolar*. Disponível em: <<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro 1988. Estabelece os direitos e deveres de todos os cidadãos brasileiros e a formação de nosso governo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

CENSO 2010 – RESULTADOS GERAIS DA AMOSTRA. Disponível em:
<<http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/>>. Acesso em: 30 de abr. 2012.

ENSCER – ENSINANDO O CÉREBRO. Disponível em: <<http://www.enscer.com.br>>.
Acesso em: 10 abr. 2012.

FLORES, Angelita Marçal. A Informática na Educação: Uma Perspectiva Pedagógica. Universidade do Sul de Santa Catarina – 1996. In: **A INTRODUÇÃO DA INFORMÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR.** Disponível em:
<<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

FRÓES, Jorge R. M. Educação e Informática: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição. In: **A introdução da Informática no ambiente escolar.** Disponível em:
<<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. In: **O papel da internet e do computador: olhares e dizeres de educadoras de escolas do ensino fundamental.** Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-PAPEL-DA-INTERNET-E-DO-COMPUTADOR-OLHARES-E-DIZERES-DE-EDUCADORAS-DE-ESCOLAS-DO-ENSINO-FUNDAMEN.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Papirus, 2007, p. 167-169. In: **A TV digital e a integração das tecnologias na educação.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/digital.htm>> Acesso em: 10 abr. 2012.

PAGAN, Acácio A. *et al.* Uma síntese dos resultados de português e matemática do teste piloto aplicado em Sergipe pelo projeto desempenho escolar inclusivo na perspectiva multidisciplinar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 7., 2013, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: UFS, 2013. p. 1-5. Disponível em: <http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 27 set. 2013.

SANCHO, Juana. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ARTMED, 1998. In: **O USO DO SOFTWARE EDUCATIVO: REFLEXÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA SALA INFORMATIZADA.** Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/335_357.pdf> Acesso em 10 jan. 2013.

SANTA LUZIA DO ITANHY. **ATAS DE RENDIMENTO DA ESCOLA JESSÉ DA SILVA PRADO.** Quadro de rendimento escolar dos anos de 2009, 2010 e 2011.

SANTA LUZIA DO ITANHY. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Luzia_do_Itanhy>. Acesso em: 08 abr. 2012.



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

_____. Disponível em:

<<http://dtr2002.saude.gov.br/caadab/indicadores/sergipe/SANTA%20LUZIA%20DO%20ITANHYPdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2012.

SANTA LUZIA DO ITANHI: CONHECENDO NOSSA HISTÓRIA. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/santa-luzia-do-itanhi-conhecendo-nossa-historia/37228/>>. Acesso em: 29 abr. 2012.



Grupo de Pesquisa em
Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação

**III SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO
TEMA: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

GT 3

**POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

**BREVE COMPARAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS EM SERGIPE:
O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO**

Bruno dos Santos Andrade
UFS/NPGEICIMA
beast_boybruno@hotmail.com

Carlos Alberto Vasconcelos
UFS/NPGEICIMA
geopedagogia@yahoo.com.br

GT3 Políticas e Programas para a Educação Superior

RESUMO: O projeto pedagógico é o documento que orienta os docentes no planejamento e ação do trabalho pedagógico de modo a concretizar a política educacional da instituição. Além disso, reflete as intencionalidades de cada instituição, educativa em particular. Este trabalho teve por objetivo realizar uma análise comparativa a partir do projeto pedagógico e resoluções dos cursos de Ciências Biológicas oferecidos por universidades sergipanas, desvelando suas características e peculiaridades. É um trabalho de cunho bibliográfico, baseado em documentos legais. Verificamos que os três cursos apresentam especificidades, pois possuem perfil e história de existência diferente. Todavia, compartilham a preocupação com a formação acadêmica dos profissionais da educação. Concluímos a princípio que, refletir acerca dessa temática, nos permite reconhecer o papel da Educação Superior na sociedade Sergipana e a partir das informações, traçar e propor ações para a melhoria da formação dos professores, em especial de ciências e biologia.

Palavras-chave: Curso de Ciências Biológicas; Projeto Pedagógico; Universidades Sergipanas.

ABSTRACT: The educational project is the document that guides teachers in planning and action of pedagogical work in order to achieve the educational policy of the institution. Moreover, it reflects the intentions of each educational institution in particular. This study aimed to perform a comparative analysis from the pedagogical project resolutions and Biology courses offered by universities in Sergipe, unveiling its characteristics and peculiarities. It is a bibliographic study that analyzed the resolutions and the pedagogical design of the courses. We found that the three courses have specific because they have profile (public and private) and history of different existence. However, share a concern with the academic training of education professionals. We conclude that the principle, reflecting on the specificities of each institution allows us to identify and recognize the role of higher education in society Sergipana and from the information, mapping and propose actions for the improvement of teacher training in science and biology.

Keywords: College of Biological Sciences. Pedagogical Project. Sergipe Universities.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de alcançar os objetivos educacionais delineados por cada instituição diante das especificidades que o espaço geográfico, a cultura e os próprios indivíduos possuem, é preciso organizar-se para cumprir metas, prazos e atingir os propósitos

estabelecidos. Desta maneira o Projeto Pedagógico toma forma e constitui-se um elemento indispensável à finalidade de concretizar as aspirações traçadas por cada instituição escolar.

Com esta concepção, o Projeto pedagógico é o documento que orienta os docentes no planejamento do trabalho pedagógico, de modo a efetivar a política educacional da instituição. Entende-se que toda proposta pedagógica é também política. Em razão disto, ela tem o mesmo significado de Projeto Político-Pedagógico, uma vez que se considera a escola como espaço de formação para cidadania consciente, ética e atuante.

É também um documento cuja construção se dá em processo, de modo dinâmico, isto é, não tem um fim, um momento que se dê por acabado. Se isto vier a ocorrer significa que o mesmo cumpriu mera determinação burocrática, sem aplicabilidade.

Sabemos que há diferentes maneiras de denominar o referido documento, tais como projeto político-pedagógico, proposta pedagógica, projeto educativo, dentre outros. Neste texto optou-se por definir e denominar o estudo/documento como projeto pedagógico, entendendo que o aspecto político encontra-se expresso no ato pedagógico enquanto fazer educativo. Essa opção se justifica quando há o entendimento de que a palavra projeto indica, segundo(FUSARI, 1998, p. 102-103)“[...] um documento que contém um conjunto de decisões, procedimentos, instrumentos e ações articulados na direção da superação de problemas, numa realidade específica”.

Veiga (2000) esclarece sobre a definição dessas terminologias, que:

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (VEIGA, 2000, p. 12).

Nos últimos anos, em cumprimento à LDB, a maioria das instituiçõesde ensino da Educação Básica e Superior em suas diferentes modalidades elaboraram suas propostas pedagógicas.

O Projeto Pedagógico (PP) dos cursos de graduação deve ser elaborado observando as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além das especificidades próprias de cada curso, da comunidade escolar e da região, dando uma visão de totalidade, que represente, de fato, a instituição, sem perder de

vista a articulação e a relação de complementaridade entre esses documentos, essenciais e indispensáveis, como apoio e diretrizes ao processo de ensino e aprendizagem.

Com este entendimento, busca-se analisar, nesse texto a proposta curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas oferecidos por instituições de ensino superior no estado de Sergipe a fim de desvelar características e peculiaridades, bem como pontuar aspectos comparativos, o tipo de instituição (pública e privada) na modalidade presencial, como por exemplo: há semelhanças nas propostas (carga horária, duração do curso, disciplinas oferecidas)? Apresentam divergências em sua proposta que influenciam na formação do professor?

O presente trabalho envolve pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que de acordo com Rodrigues (2010) desenvolve-se a partir de materiais escritos já disponíveis como livros, artigos e documentos disponíveis na internet. O estudo também tem caráter comparativo, ou seja, agrega todos os dados colhidos e comparando-os tenta identificar possíveis semelhanças e cisões.

Justifica-se essa pesquisa por acreditar que a discussão a respeito do Projeto Pedagógico pautada nas diretrizes que orientam e normatizam os cursos superiores, em especial as licenciaturas, fomenta o conhecimento acerca do perfil profissional, bem como as especificidades dos cursos de formação, neste caso especificamente do professor de Ciências e Biologia, como também a proposição de ações de melhoria que estejam em consonância com a realidade e demandas locais.

Para tanto, tem-se como fonte principal de análise o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tiradentes, a Resolução nº. 188/2009/CONEPE (Conselho da Pesquisa, do Ensino e da Extensão) que aprova alterações no projeto pedagógico dos Cursos de Graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) e a Resolução nº. 50/2011/CONEPE que aprova alterações no Projeto Pedagógico dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, licenciatura e bacharelado no Campus de São Cristóvão, amplia o número de vagas do curso de Graduação em Ciências Biológicas, licenciatura e dá outras providências, ambas referentes à Universidade Federal de Sergipe. A Resolução nº. 91/2008/CONEPE que substitui a Resolução nº. 45/2005/CONEPE e que aprova o projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, do Campus de Itabaiana, e dá outras providências e a Resolução nº. 74/2010/CONEPE que aprova a inclusão da disciplina 401355

– LIBRAS, o aumento da carga horária total do Curso de Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho e dá outras providências.

1. PROJETO PEDAGÓGICO: DISCUTINDO CONCEITOS E CURRÍCULO

O termo **projeto** indica plano, intento. É uma redação preliminar das intenções da escola. Conforme LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI (2003, p. 345-346), “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

Vejam também o que pensa Gadotti (1994), sobre projeto:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores [...] (GADOTTI, 1994, p. 579).

O termo **político** relaciona-se ao sentido de exercer a política de cuidado que é público, ter habilidade no trato das relações humanas, bem governar. Politizar na escola é demonstrar para os alunos e demais membros que a constitui, a consciência dos direitos e deveres dos cidadãos. A ação política promove a concentração de pessoas ao redor de ideais, é essencialmente democrática.

Para tanto, segundo (DIAS, 2003, p. 1),

[...] necessitamos de um instrumento de planejamento que permita a participação de todos os atores de forma democrática, para isso surge o Projeto Político-Pedagógico, que quando elaborado e executado de forma participativa, tem se mostrado um importante instrumento de inclusão social e de gestão democrática da escola pública.

A relevância desta discussão se dá, por ser o Projeto Pedagógico o documento base dos trabalhos escolares, cujo elemento primordial é o currículo. Ele precisa ser conhecido, discutido, reformulado, sempre em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes, o período histórico vivido, as manifestações culturais presentes na comunidade, e

principalmente os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, sem perder de vista a análise crítica da realidade que se manifesta a nível micro na instituição escolar, mas, que é reflexo da realidade globalizada. Conhecida, e compreendida a sua importância, o Projeto Pedagógico deixará de ser um documento de gaveta para tornar-se um instrumento de emancipação, em que os conhecimentos nele contidos e defendidos pela comunidade escolar terão maior probabilidade de serem ensinados e aprendidos, possibilitando assim, que a escola cumpra seu papel social.

No tocante ao currículo, elemento pedagógico indissociável ao PP, ressalta-se que as discussões se fazem mais do que nunca necessárias. Que formação estamos proporcionando aos nossos alunos? Que conteúdos a escola trabalha? E qual a sua real função na sociedade atual? Como têm sido elaboradas as propostas curriculares dos cursos superiores, em especial de Ciências Biológicas nas Instituições de Ensino Superior em Sergipe?

O currículo é um termo clássico utilizado para designar os conteúdos, matérias que compõem um curso nas diversas áreas do conhecimento. Os componentes do currículo são aqueles que respondem as questões: O que ensinar? (conteúdos); Para que ensinar? (os objetivos pretendidos em relação aos conteúdos); Quando ensinar? (Organização sequencial e temporal dos conteúdos) e Como ensinar? (metodologia utilizada para atingir os objetivos).

É também um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Constitui-se uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Nesta ótica, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. Então, deve ser dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover nas instituições educacionais, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão

do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Discutindo a correlação do currículo com a concepção de Projeto Pedagógico, reforça-se que é um instrumento balizador para o fazer pedagógico, concebido coletivamente, orientado para um Curso de Graduação específico. É o documento definidor dos princípios orientadores que expressam o sentido do processo de formação de profissionais de nível superior (*ForGRAD*, 1999). Consiste numa proposta de formação profissional caracterizada como um conjunto de ações e estratégias que expressam as diretrizes políticas, pedagógicas e técnicas de um Curso de Graduação.

Na concepção de Fusari (1998) e Veiga (2001) também assumem a expressão projeto político-pedagógico.

Os adjetivos político e pedagógico a ele acrescentados garantem de um lado a não neutralidade dessa documentação e de outro o compromisso com o pedagógico, isto é, ‘com a pedagogia como ciência da e para a educação. Em outras palavras, ciência que orienta a prática profissional dos docentes’(FUSARI, 1998, p. 102).

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2001, p. 13).

Saviani (1984, p.85), esclarece que “[...] corre-se o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo”. Então se entende que tanto a ação pedagógica como a ação política são práticas distintas que devem ser entendidas no seu sentido histórico, ou seja, como manifestações da prática social.

Nesta perspectiva, acredita-se que a terminologia projeto pedagógico, expressa que: “A função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1984, p. 93). Logo, quando se utiliza o termo pedagógico nele está expresso o caráter político da ação, pois nenhuma ação é neutra.

2. OS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL: VISÃO GERAL

Diversos aspectos referentes a formação de professores de ciências e biologia tem sido discutidos. Dentre eles estão à formação inicial e continuada, a prática pedagógica, os novos

desafios da Educação, entre outros. No tocante a formação pedagógica dos professores de ciências e/ou biologia, os cursos de graduação e as instituições de ensino superior tem sido o foco das investigações. Diante disso IBERNÓM (2002, p. 97) afirma que “a formação deixou de ser vista apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, para ser analisada como a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática”. Nessa perspectiva, a formação de professores, principalmente na área de Ciências têm sido um dos temas bastante discutidos no contexto atual.

No Brasil, a formação de profissionais para atuarem na docência de disciplinas específicas, como Ciências, por exemplo, dá-se em instituições de ensino superior conforme previsto pela legislação educacional vigente. Conforme Araújo, Soares e Andrade (2008) verifica-se também uma tendência no sentido de promover transformações nas instituições responsáveis por formar professores de modo a assegurar desenvolvimento e diferentes competências profissionais.

Atualmente o curso de Ciências Biológicas é oferecido por instituições públicas, privadas e até filantrópicas, além de possuir uma diversidade em sua denominação como aponta Gatti e Nunes (2009) em um estudo abrangente sobre algumas licenciaturas no país.

Encontrando nomenclatura variada para os cursos nas sinopses do MEC, e, visando-se o estudo das propostas de formação inicial para professores, optou-se por considerar os cursos onde se oferece licenciatura; compuseram este panorama os cursos denominados de ‘Biologia’, ‘Ciências Biológicas’, ‘Formação de professores de Biologia’ e ‘Formação de professores de Ciências’ (GATTI& NUNES, 2009, p. 123)

Em todo o país encontramos instituições que ofertam o curso de licenciatura que habilitam profissionais para o trabalho pedagógico frente às disciplinas de ciências e biologia, como pode-se observar na tabela elaborada pela autora mencionada anteriormente.

Tabela 1: Licenciaturas em Ciências Biológicas, amostradas, segundo a região.

Região	Ciências Biológicas	
	N	%
Norte	2	6,5
Nordeste	5	16,1
Sudeste	13	41,9

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

Sul	7	22,6
Centro-oeste	4	12,9
Total	31	100

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP) – 2006

Além dessa tabela, a autora traz uma visão geral sobre o curso no país, com base nos dados disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), dentre as quais citamos:

- A existência de 842 cursos na área de Ciências Biológicas, com cerca de 127 mil estudantes matriculados;
- A prevalência dos cursos denominados de “Formação de professores de Biologia/Ciências”, que correspondem a 69% do total das nomenclaturas aqui incluídas;
- O equilíbrio entre as instituições públicas (52%) e privadas (48%) no oferecimento desses cursos;
- Dentre as instituições públicas, encontram-se 32% estaduais, 17% federais e apenas 3% municipais (percentuais relativos ao total de cursos oferecidos);
- No setor privado 23% do total dos cursos eram oferecidos pelas instituições particulares e outros 24% pelas denominadas comunitárias/confessionais/filantrópicas;
- Apesar do equilíbrio no número de instituições, a quantidade de alunos matriculados é superior nas instituições privadas (57%), distribuídos em 31% nas confessionais ou filantrópicas e 26% nas privadas (GATTI e NUNES, 2009).

Discutindo sobre a composição curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de forma geral, pode-se ilustrar sucintamente que nas grades curriculares dos cursos, escolhidos, na pesquisa de GATTI e NUNES (2009), apoiadas em dados do INEP, foram listadas 1.456 disciplinas (1.389 obrigatórias³⁹ e 67 optativas). A partir das categorias de análise elaboradas que permitissem dar conta dos vários aspectos presentes na formação do professor dessa área nas instituições onde esta se realiza, de forma geral percebe-se, que há uma sinalização sobre a tendência formativa do conjunto dos cursos analisados com grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas entre as instituições.

O estudo relativo às grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas IES refere-se aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 64,3% do total. Em seguida, mas com proporção bem menor, estão os “Conhecimentos específicos para a docência”, com 10,4%. As demais categorias de disciplinas possuem uma distribuição entre 4% e 7,1%, com exceção da categoria de análise “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas”, que representa apenas 0,8% do total.

Em nível estadual, as grades analisadas das referidas instituições com referidos cursos, objetos de análise desse estudo, não fogem a regra de composição da pesquisa macro mencionada.

3. ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é ofertado por duas instituições no Estado de Sergipe: a Universidade Federal de Sergipe – UFS (pública) em dois *Campus* localizados nos municípios de São Cristóvão e Itabaiana e a Universidade Tiradentes – UNIT (privada). Vale ressaltar que a Universidade Federal de Sergipe foi a pioneira no estado a oferecer o referido curso.

Verifica-se que a oferta dos cursos pelas referidas Universidades está em consonância com a LDB, especificamente em seu Art. 45, onde se lê que: “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, p. 31).

As Universidades referidas ofertam o aludido curso na habilitação licenciatura e bacharelado, ambos na modalidade presencial. Sendo que a UFS em parceria com a UAB também oferta licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade à distância.

Os cursos das duas instituições são reconhecidos pelo Ministério da Educação e passam por avaliações periódicas, conforme o Art. 46 da LDB: “A autorização e o reconhecimento dos cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996, p. 31).

Os cursos dessas instituições diferem em aspectos organizacionais como duração, turno de funcionamento, entre outros como se observa no gráfico a seguir, mesmo sendo ofertados por uma mesma instituição, como é o caso da Universidade Federal de Sergipe, apresenta divergências.

Aspectos organizacionais dos Cursos de Ciências Biológicas

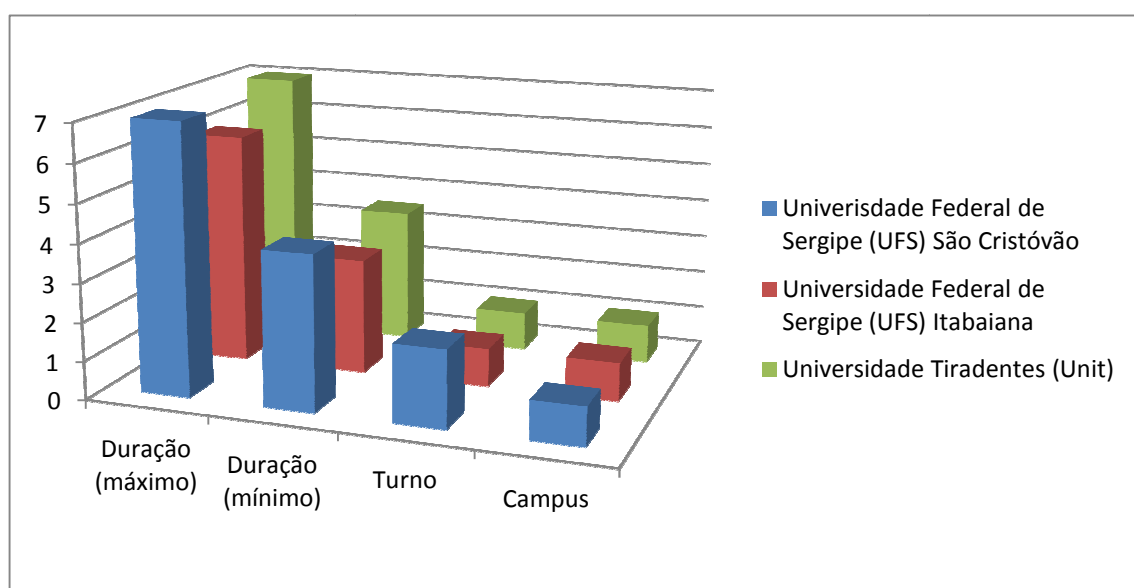


Gráfico 1: Aspectos organizacionais dos Cursos de Ciências Biológicas

Fonte: Projeto Pedagógico e Resoluções dos Cursos

A partir da análise verifica-se que em relação aos locais (*Campus*) onde são ofertados o curso, a UFS possui um maior número (dois), estes localizados nos municípios de São Cristóvão e Itabaiana. Enquanto a Unit possui apenas um, localizado na capital do estado mais precisamente no Bairro Farolândia.

Um fato relevante que merece destaque é que mesmo sendo oferecido pela mesma instituição, neste caso a UFS, o curso de Ciências Biológicas apresenta variação em sua estrutura curricular: carga horária, total de créditos, períodos e disciplinas. com isso, divergindo em suas propostas.

Em relação ao turno de funcionamento dos cursos, o *Campus* de São Cristóvão mantém dois: manhã e noite, enquanto no *Campus* de Itabaiana e da Unit, apenas um: vespertino e noturno, respectivamente. No tocante à duração, os três cursos apresentam cisões. A duração média do curso de Ciências Biológicas na Unit é de 3,5 a 7 anos. Já na UFS, cada

Campus possui uma duração diferente. Em Itabaiana o curso possui de três a seis anos de duração. Em São Cristóvão é importante salientar que, o curso noturno tem maior duração em relação ao diurno, podendo variar entre cinco a dez anos, enquanto o matutino de quatro a sete. Esse fato se deve pelo número maior de horas/aula ministradas em cada período, sendo o curso noturno detentor de um menor número.

Elementos da matriz dos Cursos de Ciências Biológicas

	Nº. de vagas (anuais)	Carga Horária	Total de Créditos
Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão)	40 (matutino) 40 (noturno)	3.255 h	217
Universidade Federal de Sergipe (Itabaiana)	50	3.105 h	207
Universidade Tiradentes	100	3.400 h	160

Quadro 1: Elementos da matriz dos Cursos de Ciências Biológicas

Fonte: Projeto Pedagógico e Resoluções dos Cursos

O quadro acima contém mais dados referentes à organização da matriz curricular dos cursos nas duas instituições. Vale ressaltar que o total de vagas ofertadas anualmente pela Universidade Tiradentes, é dividido semestralmente, ou seja, cinquenta vagas para cada semestre, totalizando cem vagas anuais. Na Universidade Federal de Sergipe *Campus* São Cristóvão, das oitenta vagas, quarenta são oferecidas para o turno diurno e quarenta para o noturno. Já no *Campus* de Itabaiana, o curso funciona no período vespertino e são ofertadas cinquenta vagas por ano, com entrada no segundo semestre. O curso ofertado pela Universidade Tiradentes possui mais vagas anuais, cem no total, sendo que são ofertadas cinquenta por semestre letivo e uma maior carga horária devido às horas destinada as Atividades Complementares (duzentas horas) que incorpora participação e organização de eventos, monitoria, cursos de nivelamento e extensão, entre outros.

Algo que chama atenção para a quantidade de vagas ofertadas pela Unit, é que em Sergipe somente a UFS enquanto instituição pública oferta o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, presencial e à distância. Sendo assim, a iniciativa privada surge como

alternativa para suprir a necessidade, já que talvez só a instituição pública federal não comporte o número de candidatos destinados ao total de vagas oferecidas.

O fato dos cursos de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Sergipe possuírem maior número de créditos, deve-se pela quantidade de disciplinas obrigatórias e optativas que compõem sua grade curricular, como pode ser observado no Gráfico 2. A quantidade de disciplinas optativas oferecidas pela Universidade Tiradentes é inferior quando relacionada ao da outra instituição.

Distribuição das Disciplinas dos Cursos de Ciências Biológicas

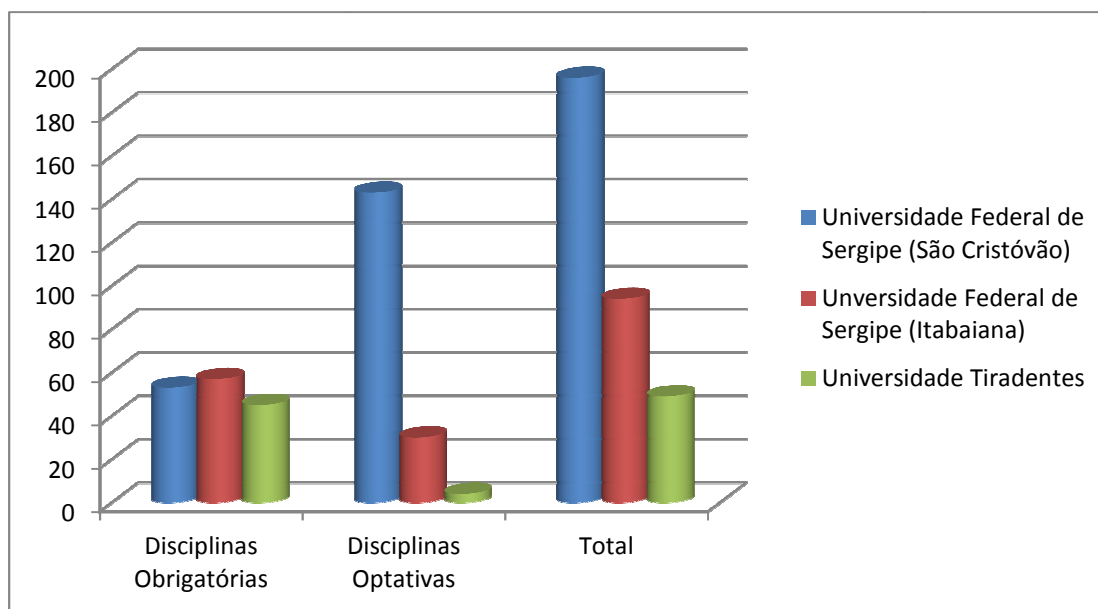


Gráfico 2: Distribuição das Disciplinas dos Cursos de Ciências Biológicas

Fonte: Projeto Pedagógico e Resoluções dos Cursos

O grande número de disciplinas oferecidas por cada curso em determinada instituição está diretamente ligado à duração do mesmo. Ou seja, quanto mais disciplinas, maior a duração do curso. Além do que existem disciplinas que são comuns ao curso oferecido por ambas às instituições, como também há especificidades. Por exemplo, a disciplina Matemática Básica está presente no primeiro período da grade ofertada na UFS de São Cristóvão e Itabaiana, enquanto que na Unit, essa disciplina não é ofertada. Tanto as disciplinas e a quantidade delas, são diferentes nos cursos oferecidos pela Unit e também pela UFS quando referimo-nos aos *Campus*. Em Itabaiana, o curso apresenta em todos os períodos letivos uma ou duas disciplinas do curso em São Cristóvão.

Ainda em relação às disciplinas, nota-se que na Unit os discentes cursam disciplinas semipresenciais, as quais possuem um perfil da Educação à Distância, mais especificamente as de cunho pedagógico. Apesar desse fato, a referida instituição não oferta o curso de Ciências Biológicas na modalidade EaD. A Universidade Federal de Sergipe em seus dois *Campi*, não apresenta disciplinas desse caráter, contudo há polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no interior do estado, que ofertam o curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

No tocante aos objetivos dos cursos são notórias algumas especificidades para a formação do profissional, visto que o curso habilita professores de Ciências e Biologia para atuarem no Ensino Fundamental e Médio.

A Resolução nº. 188/2009 do CONEPE que aprova as alterações no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Licenciatura de Ciências Biológicas da UFS *Campus* São Cristóvão regulamenta que:

A modalidade Licenciatura do Curso de Ciências Biológicas tem por objetivo geral habilitar biólogos para coordenar, elaborar e/ou executar projetos de pesquisa básica ou aplicada nos vários setores da Biologia, desenvolver análises laboratoriais e consultorias, emitir laudos e pareceres, realizar perícias, atuar como responsável técnico, ocupar cargos técnico administrativos em diferentes níveis, bem como para atuar como professores na Educação Básica, compreendendo o ensino de Ciências da 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o ensino de Biologia da 1º ao 3º ano do Ensino Médio (Resolução nº. 188/2009 do CONEPE p. 2).

O documento que apresenta as diretrizes do curso no *Campus* de Itabaiana deixa nítido que o foco é formar o profissional docente de Ciências e Biologia, como consta no Art. 2º da Resolução nº. 091 de 2008:

O Curso de Graduação em Ciências Biológicas, Modalidade Licenciatura tem como objetivo formar professores de Ciências e Biologia, para o ensino fundamental e médio, respectivamente que tenham uma dimensão de interdisciplinaridade e uma formação científica básica que os incentive à reflexão, ao desenvolvimento da pesquisa educacional e ao trabalho em equipe (Resolução nº. 091/2008 do CONEPE, p. 1)

No Projeto Pedagógico do curso ofertado pela Universidade Tiradentes, verifica-se que a finalidade é: Formar o professor na área de Ciências Biológicas, dotados de conhecimentos teóricos articulados as atividades práticas, para atuar no ensino fundamental e médio e também formar o biólogo, com vistas à produção e a socialização do conhecimento.

O que se observa a partir da análise do intento de cada instituição, é que o curso ofertado pela UFS no *Campus* de Itabaiana e da Unit apresenta de maneira mais explícita o foco da graduação que é a formação do docente. Ressaltando que pelo documento (Resolução n. 188 de 2009) do curso de São Cristóvão apresenta também como objetivo geral a formação de professores, mas em um primeiro momento o intento é habilitar biólogos.

Conforme o Art. 43 da LDB em seu parágrafo segundo, um dos objetivos do ensino superior é: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar com sua formação contínua”. (BRASIL, 1996, p. 29). Nesse aspecto o curso ofertado pelas duas instituições abarca esse objetivo, uma vez que preparam profissionais com formação múltipla para atuar tanto em instituições educacionais quanto em outros setores da sociedade.

Fato relevante é que o Art. 46 da LDB dispõe que o a autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos ofertados por instituições de ensino superior tem prazos limitados, podendo ser renovados após avaliação. No projeto pedagógico do curso da Unit consta em anexo um plano de melhorias traçado após o Enade de 2008. A UFS também modernizou a grade curricular do curso a partir das resoluções da própria instituição a fim de adequar-se às normas do Ministério da Educação. Nota-se um esforço das universidades em adequar seus programas as normas do MEC e garantir a oferta de um curso reconhecido com o aval do governo federal.

Á GUIA CONCLUSIVAS

Discutir Projeto Pedagógico envolve entre outras questões, a de repensar a educação na atualidade, priorizando suas necessidades visando atender a sociedade contemporânea, seja para uma formação acadêmica/intelectual, seja para o trabalho ou, melhor, dirigindo a uma formação integral.

As características de cada Projeto Pedagógico refletem as reais necessidades de determinada região, ou pelo menos seria o ideal. Isso ficou nítido durante a realização do trabalho, pois cada curso, a partir de suas peculiaridades, dirige-se a população específica e determinadas regiões do estado de Sergipe e até estados contíguos. Logo, não é de se espantar ao constatar que os três cursos possuem especificidades, mesmos alguns pertencendo a mesma instituição. Todavia, também convergem em alguns aspectos, pois preparam profissionais da área de educação, mais especificamente docentes de Ciências e Biologia.

Apesar do perfil de cada projeto ser característico para o público de determinado local, constatou-se a real preocupação com a formação dos profissionais da educação. É notório também o engajamento para promover um ensino de qualidade tanto na área pedagógica quanto na área científica. Isso demonstra que o esforço em preparar profissionais qualificados reflete-se em ações para a melhoria da sociedade, uma vez que esses profissionais atuarão frente à Educação Básica, alicerce da cidadania.

O projeto pedagógico deve ser retomado periodicamente pelo coordenador e docentes do curso, para atualizá-lo registrando a história do curso, seus avanços e dificuldades, suas experiências positivas, os resultados da aplicação de projetos de extensão e pesquisa. Além disso, sua reformulação periódica faz-se necessária uma vez que as necessidades da sociedade globalizada não se mantêm estáticas. O público atendido pela instituição é diverso. Nesse sentido, repensar o projeto pedagógico torna-se tarefa indissociável na promoção de uma educação de qualidade.

É importante repensar o processo de formação inicial do professor, pois mesmo sendo ponto bastante discutido, merece inovações e redimensionamento se suas propostas, tendo em vista preparar os docentes que irão atuar junto a comunidade escolar, e esta deve ser sólida, capaz de garantir aos profissionais a capacidade de atender às necessidades impostas pela realidade escolar e a sociedade globalizada.

A elaboração do projeto pedagógico nas instituições de educação superior é uma iniciativa relativamente recente na história da educação brasileira, mas significou uma forma de contribuir para a melhoria da educação em nível superior devido seu contato com sua própria realidade. Para tanto, sua elaboração deve considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando o Parecer n. 776/97 e o Edital do referido Parecer, que estabelecem que essas Diretrizes devem: “a) se constituir em orientações para a elaboração dos currículos;

b) ser respeitadas por todas as IES; e c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”.

Por fim e com esta visão pode-se reafirmar a necessidade de um olhar mais crítico em relação ao Projeto Pedagógico. Especificamente nos processos de elaboração, avaliação e reformulação periódica, uma vez que o documento nesse nível reflete a preocupação com a formação de uma parcela significativa da sociedade, os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. I. O; SOARES, M. J. N.; ANDRADE, D. **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Relatos e ensaios. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Parecer CNE/CES n.776 de 3/12/1997.

DIAS, Gilmar. **A Dimensão política do projeto político-pedagógico: Rumo à autonomia política e pedagógica da escola pública**. Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação. **Do pessimismo da razão ao otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras**. Curitiba, 1999. (Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Curitiba, realizada no período de 15 a 17 de setembro de 1999).

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. *Série Ideias*, n. 8. São Paulo: FDE, 1998.

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GATTI, B& NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos chagas/Depto de Pesquisas Educacionais 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006**. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>. Acesso em: 28 maio de 2014.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de & TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, A. de J. **Metodologia científica**. 3ª ed. Aracaju: Unit, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução n. 091 de 2008**. Substitui a Resolução n. 45 de 2005. Aprova o projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, do Campus de Itabaiana, e dá outras providências.

_____. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução n. 188 de 2009**. Aprova alterações no projeto pedagógico dos Cursos de Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura.

_____. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução n. 74 de 2010**. Aprova a inclusão da disciplina 401355 – LIBRAS, o aumento da carga horária total do Curso de Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho e dá outras providências.

_____. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução n. 50 de 2011**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, licenciatura e bacharelado, amplia o número de vagas do curso de Graduação em Ciências Biológicas, licenciatura e dá outras providências.

UNIVERSIDADE TIRADENTES. **Projeto Pedagógico de Ciências Biológicas – Licenciatura**. Aracaju: Unit, 2012.

VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GT 4

POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS DO CARIMBÓ CONTEMPORÂNEO EM MARAPANIM

Autor Mateus dos Santos Galúcio
IFPA/Campus Belém
solis.invicto@gmail.com

Coautor Ayrton Senna Paixão da Silva
UEPA/Campus CCSE
ayrtonpaixao@gmail.com

Coautor Carlos José Correa de Lima
IFPA/Campus Belém
carloscorreampc@yahoo.com.br

Grupo de Trabalho: GT4 Políticas e Programas para outras modalidades de ensino.

RESUMO: Um bem cultural não é preservado só pelo seu valor estético ou histórico, mas por ter significação para a comunidade em que está inserido, neste viés, este artigo tem como objeto de pesquisa “as matrizes estéticas e culturais do carimbo contemporâneo em Marapanim” e, se justifica pela riqueza cultural presente na luta popular pelo reconhecimento deste ritmo como patrimônio imaterial do povo paraense. O objetivo geral aqui é fornecer elementos teóricos e práticos para preservar esta riqueza cultural chamada “carimbó” ou “som do pau oco”, como forma de identidade de um povo. De natureza qualitativa, colheu-se em um levantamento empírico informações essenciais quanto à importância da dança no processo de ensino-aprendizado em uma perspectiva de educação integral. Os resultados, em construção, materializam uma educação cultural instigante e atraente ao desvendar, pela curiosidade e ludicidade, toda magia e encanto presentes nos sons, rodas e cortejos de boi de forma sustentável.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Ludicidade.

ABSTRACT: Cultural property is preserved not only for their aesthetic or historical value, but have significance for the community in which it is inserted, this bias, this article focuses research" aesthetic and cultural sources of contemporary stamp on Marapanim " and justified by this cultural richness in the popular struggle for recognition as intangible heritage of this rhythm of Pará people. The overall goal here is to provide theoretical and practical elements to preserve this cultural wealth called "carimbó" or "sound of hollow wood," as a form of identity of a people. Qualitative in nature, was collected in an empirical survey essential information on the importance of dance in the teaching - learning process in a perspective of integral education. Results, construction, materialize an exciting and attractive cultural education to unravel, by curiosity and playfulness, all the magic and charm present in sounds, wheels and processions beef sustainably.

Keywords: Culture. Education. Playfulness

INTRODUÇÃO

O artigo trata das Matrizes Estéticas e Culturais do Carimbó Contemporâneo em Marapanim focalizando a dança como atividade lúdica e cultural, nisto consiste a relevância

deste trabalho, pois sua intencionalidade, impregnada por uma pedagogia social, voltasse à educação cultural, revelando uma práxis pedagógica atraente e cativante em tempo integral, dando consciência à sociedade sobre a importância deste patrimônio, despertando atitudes e valores, enfatizando o domínio afetivo na aprendizagem dos saberes populares, mais precisamente aqueles que se manifestam através dos grupos folclóricos existentes no Município de Marapanim, interior do estado do Pará; isto porque esta herança e o meio ambiente histórico em que está inserida oportunizam um despertar de sentimentos de surpresa, curiosidade, pertencimento, instigando um conhecimento mais aprimorado sobre a relevante contribuição da cultura no processo ensino-aprendizado. Portanto é pertinente perguntar: Como a dança do carimbó pode contribuir para uma escola em tempo integral?

Um bem cultural, expressado através da dança, não é preservado só pelo seu valor estético, arquitetônico ou histórico, mas por ter significação para a comunidade que dele tira proveito enquanto campo de pesquisa, extensão dos saberes, fonte de renda. Neste caso, é preciso saber se a preservação contribui para a melhoria da qualidade de vida e para construção da identidade local, caso contrário toda e qualquer iniciativa educacional se tornará vaga, vã e dispendiosa. A metodologia deste trabalho inicia-se com a coleta de dados junto aos grupos folclóricos existentes em Marapanim e posteriormente sua disseminação no contexto escolar através das oficina de danças folclóricas, confecção de adereços, figurinos e instrumentos musicais, sempre nos contra-turnos, podendo ser inserida no Mais Educação, o que confere a este artigo um aspecto sustentável, uma vez que usaremos materiais descartados pela natureza, como sementes e troncos de árvores mortas.

Este processo educacional que valoriza nossa riqueza natural é conceituado como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e de enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, 1999, p.6). Desse modo, os objetos e expressões culturais são referências observáveis que proporcionam a obtenção de respostas sobre o passado, na medida em que os bens culturais, materiais e imateriais, atestam experiências anteriores e são vestígios para compreender o presente. Além deste aspecto a noção deste patrimônio cultural diz respeito à herança coletiva que deve ser transmitida às futuras gerações, de forma a relacionar nossas conjugações verbais, estejam elas no passado, presente ou futuro, permitindo a nós, educadores e atores coadjuvantes das gerências dos processos educacionais uma visão mais ampla,

sistematizadora e sofisticada da dimensão do nosso alcance didático, e o que plausível, dentro do conceito de desenvolvimento sustentável, sobre isto convém dizer:

O **acesso** de todos a uma **educação de qualidade** é condição essencial para o **desenvolvimento sustentável**. A educação constitui um dos principais vetores de inclusão e ascensão social, principalmente quando é democrática e respeita a diversidade. Ao mesmo tempo em que se deve buscar a ampliação do acesso em todas as esferas, da pré-escola à pós-graduação, **é necessária a promoção de práticas educacionais** que contribuam para a **mudança dos padrões** de interação com o meio ambiente. Programas transversais de educação ambiental devem ser estimulados, [...] valorizando as necessidades e o conhecimento local. Uma estratégia de democratização do ensino e do acesso ao conhecimento não pode estar dissociada [...] das **novas tecnologias de comunicação ao ensino**. Os espaços **educadores sustentáveis** devem avançar estratégias para o **desenvolvimento da cultura da sustentabilidade**. Tais espaços são construídos a partir da adequação dos espaços físicos a padrões sustentáveis, da adoção de **processos de gestão participativos** e da **inclusão dos temas** do desenvolvimento sustentável **nas propostas político pedagógicas**³⁰. (grifo nosso).

Eis o motivo pelo qual devemos preservar e propagar nossas matrizes estéticas e culturais, pois são impregnadas de valores históricos, arquitetônicos, arqueológicos, paisagísticos, artísticos, afetivos, etnográficos e bibliográficos características que contribuem para a expressividade da práxis cultural de nossa diversidade, proporcionando ao ser humano um conhecimento de si e do ambiente que o cerca de forma dinâmica, agradável e atraente. Este artigo está dividido em oito tópicos, são eles: Marapanim – Terra do Carimbó; o carimbo; a Escola em Tempo Integral; a dança na prática educativa; aspectos culturais da dança; a dança e o lúdico e, a dança na educação infantil. Também constam no final deste documento, uma consideração final e as referências bibliográficas. Com esta estrutura conseguimos mostrar nas escolas públicas onde atuamos, por exemplo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Hilda Vieira, o quanto é belo nossa identidade cultural e o quanto é gostoso, divertido e didático dançar aprendendo.

³⁰Documento de Contribuição Brasileira à Conferência Rio+20

1. MARAPANIM – TERRA DO CARIMBÓ



Foto 1 - Trapiche

A história do município de Marapanim pode ser dividida em três partes distintas. A primeira, com a chegada do Padre João Souto Maior, por volta de 1656 que, por ordenamento de seus superiores da Companhia de Jesus, foi encarregado de levar os fundamentos do Evangelho, da Cruz e dos Sacramentos à Aldeia de Arapijó.



Foto 2 - Grupo de Carimbó Flor do Mangue

Na segunda parte, pode-se dizer que a distribuição das terras que margeavam os rios e igarapés deu a devida dimensão para o futuro do município, já que o Quadro Nacional de Sesmarias, organizado por Artur Vianna, em 1904, enumerava o nome de Quitéria Luiza Araújo, como posseira as margens do Rio Marapanim.



Foto 3 - Praia do Crispim

A terceira e última fase para a implantação do município de Marapanim, vem com Padre José Maria do Vale, da Ordem dos Seculares, segundo informes feitos pelo Padre Edmundo Saint Clair Igreja. José Maria recebeu duas imagens; uma de São Raimundo Nonato e outra de N. S. das Mercês, que foi rebatizada com o nome de N. S. das Vitórias, de quem o Padre era devoto, assim tornando-se a padroeira do município de Marapanim. Há duas versões para a origem do nome Marapanim, uns dizem ser derivado do dialeto *nheengatu*, que significa "borboletinha d'água", a outra versão que se pode aceitar é de que ao redor do rio Marapanim existiam milhares de árvores de madeira de cor avermelhada denominada de Muirapinima. No entanto, a versão mais aceita é de que realmente o nome deriva do dialeto *nheengatu*.



Foto 4 - Orla da Praia de Marudá

Com a emancipação político-administrativa ocorrida em 06 de Julho de 1895, foram os distritos ou circunscrições judiciárias de Marapanim. Matapiquara, que tinha o nome de Campina Seca, é a vila mais antiga do município, a sua instalação como vila é datada de 12 de outubro de 1985.

Foto 5 - Igarapé da



Vila Maú

O município
divido em duas
Salgado, onde se
praias de Marudá e
pelo

de Marapanim é
região do
localiza as belas
Crispim, banhadas
oceano Atlântico. A

região da Água Doce, onde se localizam as vilas e povoados, banhados por braços e afluentes do Rio Marapanim, tendo os mais belos igarapés da região nordeste do Estado do Pará. Esses dados foram tirados do livro *Noções da História de Marapanim* do autor Joaquim Amóras Castro, natural de Marapanim, escritor, jornalista, poeta, romancista e ensaísta, nascido em 12/12/1941 e falecido em 21/12/2000, recebeu o prêmio Inglês de Sousa da Academia Paraense de Letras, em 1991 com o romance "Caminhos de Iraquara"; Recebeu Menção Honrosa da A.P.L no concurso de 1991 com o romance "Casarão de Santa Fé"; Recebeu Menção Honrosa da A.P.L em 1996 com o ensaio "Mastro Votivo, Carimbó e Boi-Bumbá"; Em 1996, ganhou o Menção Honrosa da Revista Brasília com a poesia "Barquinho de Papel".

O Carimbó é considerado um gênero musical de origem indígena, porém, como diversas outras manifestações culturais brasileiras, miscigenou-se recebendo outras influências, principalmente negra. Seu nome, em língua tupi, refere-se ao tambor com o qual se marca o ritmo, o curimbó, feito de tronco de madeira e pele de animal. O município de Marapanim é considerado "**A Terra do Carimbó**". Na sede do município e em outras localidades existem dezenas de conjuntos de Carimbó, tais como: Flor da Cidade, Uirapuru, Raízes, Os Brasas de Marapanim, entre outros. O maior compositor de carimbó de todos os tempos foi um Marapaniense, mestre Lucindo Rabelo da Costa, nascido às margens do Rio Cajutuba. De rara beleza poética, as canções compostas por Mestre Lucindo falavam de mar, lua, sol, mulher, saudade, pescaria, pássaros, afim, de todas essas coisas que fazem parte do cotidiano do paraense nascido e criado na região do Salgado.

Se eu soubesse que tu vinhas
Eu fazia o dia maior,
dava um nó na fita verde

para prender o raio de sol.³¹

Sendo a música preferida pelos pescadores marajoaras, embora não conhecida como carimbó até então, o ritmo atravessou a baía de Guajará com esses pescadores e veio dar em praias do Salgado paraense. Em algumas regiões próximas às cidades de Marapanim e Curuçá, o gênero se solidificou, ganhando o nome que tem hoje. Maranhãozinho, no município de Marapanim; e Araquaim, em Curuçá, são dois dos sítios que reivindicam hoje a paternidade do gênero, sendo o primeiro o mais provável deles. Em Marapanim, na região do Salgado, nordeste paraense, o gênero é bastante cultivado, acontecendo anualmente o "Festival de Carimbó de Marapanim — O Canto Mágico da Amazônia", no mês de novembro.

Na forma tradicional, é acompanhada por tambores feitos com troncos de árvores. Aos tambores se dá o nome de "curimbó", bem parecido com o nome do próprio ritmo, uma corruptela da palavra carimbó. Costumam estar presentes também os maracás. Nos anos 60 e 70, adicionaram-se ao carimbó instrumentos elétricos (como guitarras) e influências do merengue e da cúmbia. O ritmo tornou-se popular no Norte do Brasil e gerou a lambada, que se espalhou para o resto do mundo (que ironicamente foi popularizada por um grupo boliviano, Los Kjarkas).

A formação instrumental original do carimbó era composta por dois curimbós: um alto e outro baixo, em referência aos timbres (agudo e grave) dos instrumentos; uma flauta de madeira (geralmente de ébano ou acapú, aparentadas ao pife do nordeste), maracás e uma viola cabocla de quatro cordas, posteriormente substituída pelo banjo artesanal, feito com madeira, cordas de náilon e couro de cervo. Hoje o instrumental incorpora outros instrumentos de sopro, como flautas, clarinetes e saxofones.

As meninas dançam descalças e com saias coloridas que vão até os pés muito franzidas e amplas. A saia normalmente possui estampas florais grandes. Blusas de cor branca, pulseiras e colares de sementes grandes. Os cabelos são ornamentados com ramos de rosas ou carmélias. Todos os dançarinos apresentam-se descalços. As blusas geralmente são de uma cor neutra para destacar na saia. Os meninos dançam utilizando calças, geralmente brancas e simples, comumente com a bainha enrolada, costume herdado dos ancestrais negros

³¹ Mestre Lucindo

que utilizavam a bainha da calça desta forma devido as atividades exercidas, como por exemplo, a coleta de caranguejos nos manguezais.

2. O CARIMBÓ OU “SOM DO PAU OCO”

O Carimbó é uma das expressões culturais de maior abrangência no Estado do Pará. Seja em Belém, no salgado paraense (formado pelos municípios de Colares, Vigia de Nazaré, São João da Ponta, São Caetano de Odivelas, Curuçá, Marapanim, Magalhães Barata, Maracanã, Salinópolis, São João de Pirabas e Terra Alta), no Marajó ou na região do Baixo Tocantins, está presente abarcando particularidades simbólicas nos modos de tocar, cantar e dançar. Com características praieiras, pastoris, rurais e urbanas, o carimbó foi se modificando ao longo dos anos a partir da dinâmica própria da cultura. Tem sido tema de pesquisa em diversas áreas, integrado a projetos culturais e sociais, ensejando produção e difusão de informações por historiadores, antropólogos, músicos, educadores e etc.

O universo do Carimbó envolve as performances corporais, danças e modos de tocar, as associações culturais e os próprios conjuntos de carimbo, as diversas celebrações às quais se associa, como as festividades de santo, lugares e edificações com os quais desenvolve pertencimentos múltiplos, os barracões de festas e as povoações remanescentes de quilombos, modos de fazer e ofícios como a arte prática de confecção dos instrumentos e das roupas, as comidas e bebidas que integram os “rituais” pertinentes a esse bem cultural.

Pode-se considerar que o carimbó, enquanto *gênero* musical, possui ritmo e composição instrumental marcadamente percussivo, entremeado pelos fraseados frenéticos e incidentais dos instrumentos de sopro; devidamente harmonizado pelas cordas do banjo. Tal composição é recorrente, com algumas variações, em todos os grupos e canções identificados, incluindo as diferentes localidades. Geralmente, são utilizados carimbós (tambores feitos do tronco de árvores escavadas, tendo uma de suas extremidades coberta por couro de boi, veado ou outro animal específico, também conhecido como curimbó, que significa “som do pau oco), um par de maracas, milheiro (instrumento de zinco, com som agudo similar ao da maraca), a onça (instrumento que produz um som grave com formato de cuíca), um pandeiro, um banjo e um instrumento de sopro (podendo ser flauta, clarinete, saxofone ou,

excepcionalmente, trombone). A disposição dos músicos é feita a partir dos carimbós, onde dois ou três “batedores” sentam em cima dos mesmos, tocando com as duas mãos.

Os temas (letras) das canções, em geral, são alusivas a elementos da fauna e da flora da região, bem como do dia-a-dia do trabalho e demais sociabilidades cotidianas, sendo que, majoritariamente, os compositores, cantadores e tocadores são agricultores e/ou pescadores. Neste entrementes, a oralidade vai marcar, significativamente, a reprodução dos conhecimentos e saberes relacionados a esta manifestação. A dança possui dinâmica impulsionada pelo *baque* dos tambores, com passos “miúdos” feitos pelos dançantes, que giram ciclicamente no formato *dança de roda*, sem contato físico direto entre o cavalheiro e a dama, no terreiro ou no salão.

Assim vive o carimbó, nas casas, terreiros, roças, quintais e barracões, nos festejos que mesclam o catolicismo oficial com o popular, nos grandes festivais da região do salgado paraense, nos braços de rios e igarapés, ou na beira do mar, na mistura do pau e corda com instrumentos eletrônicos, compondo um bem cultural múltiplo e agregador, referência para muitos e por eles próprios referenciado como patrimônio pessoal, coletivo e social.

A partir de meados do século XX os grupos de tocadores, até então referidos como “carimbó do nego Uróia”, “carimbo da Tia Pê”, dentre outros, começaram a tocar ao vivo em programas de rádio de Belém e a participar de festivais de música. Nesse ínterim, os grupos passaram a adotar nomes específicos, tais como Canarinhos, Bico de Arara, Paramaú etc. Nesse período se começa a fazer carimbó para apresentações com uma divisão bem delimitada entre público e artistas e com performance para o espetáculo. Os primeiros discos são gravados e o carimbó entra no circuito do mercado cultural. Até então, alguns grupos já recebiam cachê para tocar nas festas, mas é a partir desse momento, que se inicia uma “profissionalização” dos tocadores.

Ao longo de sua história o carimbó foi reinventado e ressignificado por atores sociais os mais distintos, sua comunidade, outros artistas, produtores, jornalistas, intelectuais e acadêmicos especialistas. As elaborações sobre o que é o carimbó, o que ele simboliza, a preocupação com sua “origem” e, mais especificamente a sua condição de “símbolo identitário” de um povo, neste caso o paraense, conformaram diversos “modo de ver” a manifestação. Houve também a nomeação de “mestres” e “reis” a integrantes da manifestação, feitas por diferentes setores da sociedade, mídia ou academia. Na década de 60,

pesquisadores e artistas se envolveram em projetos de divulgação nacional da manifestação, como gênero de música e dança, em instância nacional, com a promoção de circuitos de shows para os conjuntos de carimbó.

Mais recentemente, a noção de carimbó como “identidade” foi destacada por um movimento de grupos de carimbó, intelectuais e artistas paraenses, em torno de um projeto de reconhecimento oficial da manifestação pelo estado. Trata-se da campanha “Carimbó: Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro”, que tem alcançado um grande número de adeptos entre os grupos de carimbó e apreciadores do ritmo no Pará. O projeto está concatenado com um movimento internacional de valorização do patrimônio imaterial. No caso da manifestação do carimbó, as noções de identidade e de patrimônio estão associadas tanto à “identidade paraense” quanto à “identidade brasileira”, ou seja, há uma dimensão cívica como referência cultural, ajustada em torno do estado nacional.

Assim, podemos vislumbrar que a trajetória do sentido da arte do carimbó para os seus participantes pode ser visualizada através de três símbolos: o cortejo, o palco e o museu. Um dia o carimbó fez parte do rito agrícola e do rito religioso (como em muitos lugares ainda é tocado nas festividades sagradas), posteriormente entrou em cena na sociedade do espetáculo, e atualmente está em processo de “legitimação” como patrimônio cultural. Esses três campos de atuação do carimbó não são estanques, eles dialogam como possibilidades de vivências e significações dessa prática para a “comunidade” do carimbó, que parece cada dia mais aumentar.

3. A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A educação em tempo integral já se constituiu como uma realidade em algumas unidades educacionais públicas brasileiras e caracteriza-se pela dinâmica da carga horária dos alunos na escola. Através da vivência por meio do estágio extracurricular com o Programa Mais Educação, o ensino é dinamizado, tornando-se mais atraente, dentro de um sistema educacional metódico e monótono quanto sua didática e metodologia, o programa já é realidade nas escolas periféricas da rede pública de ensino de Belém. Foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para

induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. A iniciativa é coordenada pela Diretoria de Educação Integral do MEC e secretarias estaduais e municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O Programa promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. No ano de 2010, o Mais Educação estava presente em cerca de 10.000 escolas públicas, com Ideb abaixo da média nacional e localizadas em capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 90 mil habitantes. A proposta de se implantar uma política de Educação Integral partiu da análise dos baixos índices da educação básica. Surgiu, pois, da necessidade de melhorar a qualidade da educação, reduzindo o fracasso escolar e proporcionando às crianças e jovens novas possibilidades de se desenvolverem. É um novo desafio para a educação pública brasileira, levando em consideração os tempos de mudanças.

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (MEC, 2009, p.18).

Uma proposta de educação em tempo integral precisa ser bem estruturada e organizada, caso contrário, corre o risco de representar mais uma sobrecarga de trabalho para os profissionais docentes. Trabalhar com a educação integral exige dos professores envolvimento, organização, preparação para enfrentar os desafios e disposição de toda a equipe escolar. Os professores têm o dever de orientar os alunos, mas nem sempre conseguem dar uma explicação individual para cada um, pois as salas de aula geralmente estão cheias e fica difícil atender separadamente a todos. O período integral pode contribuir no sentido de ajudar o professor nesse atendimento, no horário fora da aula regular, uma pessoa devidamente preparada e capacitada pode ajudar aqueles educandos e educandas que possuem

mais dificuldades na aprendizagem sanando suas dúvidas para obterem melhores resultados. Eis o campo propício para a praticidade da dança como ferramenta didática e lúdica.

4. A DANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA

A presença da dança no ensino escolar ganhou espaço em pesquisas de autores como Isabel Marques (2007), Márcia Strazzacappa (2001), Ida Freire (2001) entre outros, as quais buscam evidenciar como se dá a prática da dança na educação formal. O que tem se mostrado é que a dança permanece como um grande desafio ao ser ainda pouco compreendida em suas potencialidades educativas e pelos sujeitos da escola, como professores e alunos. O que questionam essas autoras é o fato da dança ser vista superficialmente dentro dos espaços escolares, o que tem por consequência a permanência da ideia de que a dança na escola é boa somente “para relaxar”, para “soltar emoções”, “expressar-se espontaneamente” (MARQUES, 2007, p.23) de forma que o único espaço destinado a ela, ainda em sua maioria, tem sido nas datas comemorativas, ocasiões festivas, shows de talentos, onde é oferecido às crianças um tempo do período escolar (geralmente Educação Física) para o ensaio de uma determinada coreografia, geralmente representativa de determinada cultura.

Laban (1998) sistematizou um modelo para a dança no ensino denominada no Brasil de “Dança Educativa Moderna”, lançado em livro, em língua inglesa em 1948, e no Brasil em 1988. Neste livro o autor se propôs a elencar objetivos a partir dos elementos da própria dança: peso, espaço, tempo e fluência, organizados através de dezesseis temas de movimentos básicos, onde tinha como objetivo conscientizar a criança da fluidez dos seus movimentos, exercitando-as em suas capacidades criativas e cultivando a expressão artística na arte do movimento. Para Gehres (2008, p.28), Laban:

Abriu caminho para que o movimento se tornasse um meio para a liberação das possibilidades expressivas/comunicativas do indivíduo. A dança transformou-se, assim, não em um objeto a ser ensinado, mas sim um projeto expressivo a ser construído mediante a experiência de manipulação do movimento.

5. ASPECTOS CULTURAIS DA DANÇA

A dança propicia o aprofundamento ou ampliação do contexto cultural e histórico dos alunos ao trazer para dentro da escola diferentes povos e/ou momentos históricos do país (países). Tal perspectiva, mesmo importante para a formação dos educandos, tem sido desconsiderada em seu caráter educativo ao ser praticada fora de um contexto, sem atribuir significados ao aprendizado. Nesse sentido, o que se omite é a potencialidade que está inscrita na forma de se trabalhar elementos da linguagem que permite ampliar o conhecimento do corpo em movimento e da construção sociocultural e histórica da sociedade. Marques (2007) fala da presença da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais, explicitando-o como momento ‘tão esperado’ por significar o reconhecimento da dança pela educação como conteúdo estruturante das áreas de conhecimento de Arte e Educação Física. As Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) também contemplam o ensino da dança, além de oferecer subsídios teóricos aos professores. Sobre o princípio da diversidade cultural, Carvalho (2004, p.37) aponta que:

A inclusão da temática “diversidade cultural” nos PCN’s pode ser interpretada como um indicativo de assimilação do debate instaurado em diversas agendas educacionais internacionais, das reivindicações dos movimentos sociais de educação no Brasil em torno do direito à diferença e das pesquisas nesse campo. O que se constata é que, pela primeira vez, explicitamente, a diversidade cultural está colocada no cerne do currículo nacional numa perspectiva de cidadania multicultural normalizada.

A cultura é um diferencial na construção de uma resposta aos desafios da sustentabilidade nos âmbitos global, nacional e local. A contribuição da cultura é indispensável para o desenvolvimento sustentável, perpassando os pilares social, econômico e ambiental. É a dimensão onde são reconhecidos os significados e sentidos das ações que podem transformar sociedades. Nesse contexto, são fundamentais a consolidação dos direitos culturais como parte dos direitos humanos, o acesso à cultura, a garantia da diversidade cultural e o reconhecimento dos saberes dos povos originários e tradicionais.

A dança na sociedade mesmo sendo a manifestação da representação cultural da identidade, da história, dos hábitos, valores e crenças de seu povo, é submetida a diferentes olhares no próprio meio social por questões que emergem da diversidade cultural, pois seus sujeitos a representam de variadas maneiras. Sendo assim, a dança pode ser entendida como

manifestação artística, expressão e linguagem corporal, ritmo, movimento, folclore, conjunto de passos, e muitas outras expressões usadas popularmente, sendo inegável o fato de que ela faz parte da vida do homem, em qualquer sociedade.

Por isso a dança está presente, tanto no cotidiano quanto nos corpos das pessoas, principalmente, na atualidade, por convivermos com múltiplas expressões de danças que se inovam a cada dia, pois,

[...] a dança está envolvida em praticamente toda experiência importante da vida, tanto dos indivíduos, quanto do coletivo social. Existem danças de nascimento, de morte, de passagem para a maioridade, de corte e casamento, de fertilidade, de guerra [...] (MARTIN, 2007, *apud* STRAZZACAPPA, 2007, p.19).

Por isso em cada vivência e etapa da vida do homem, existe alguma forma de dança e até mesmo para os que dizem não gostar dela, mas que sem perceber, batem ritmicamente os pés ao som de alguma música. É certo que toda pessoa é capaz de criar um tipo de dança que lhe permita falar por meio de seus movimentos sua história, sua alegria, sua tristeza, sua conquista (...), pois a dança, sendo uma linguagem corporal, emprega à individualidade dentro da coletividade um “eu” psicologicamente ora estruturado ora desestruturado sócio-político-cultural.

Outro aspecto importante a ser observado diz respeito ao fato da dança sofrer influência da mídia sobre a forma como as pessoas dão significado à dança, suas próprias experiências também interferem neste processo. Sejam experiências diretas com o ato de dançar ou indiretas, por meio de vídeos, shows, apresentações assistidas ou até pela visualização de alguma figura que represente a dança. As experiências das pessoas com a dança se dão a partir do ‘corpo em movimento’ fazendo uso de gestos elaborados, usando passos improvisados e expressões, no intuito de se comunicar, se reinventar, criar, fazer arte, ousar, ocupar espaço, educar, interagir com o outro e consigo mesmo, pois:

Compreender as habilidades do corpo através da dança é pensar que o corpo fala sobre si mesmo, que o corpo, por suas habilidades, constrói um fazer que especialize seu potencial, é entender que o corpo que dança habita o mundo e o espaço, que ele mesmo é capaz de construir o seu repertório para realizar habilidades específicas que o tornem mais apto à ação. (ROSA, 2000, p.68).

Cabe, portanto, ao Estado e à sociedade civil organizada desenvolver ações abrangentes e colaborativas que visem ao fortalecimento da dimensão cultural do desenvolvimento levando em consideração a construção de sociedades mais justas, conscientes e representativa de seu povo. Para atingir esse objetivo é preciso combinar políticas de cultura, meio ambiente, educação, saúde, infraestrutura, planejamento territorial, entre outras, no intuito de rompermos com paradigmas científicos dominantes, como bem falou Boaventura da Silva:

O progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes? (...) há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o fazer, entre a teoria e a prática? ³². (2003, p.16).

E mais: “não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele”. (BOAVENTURA, 2003, p.44). Objetivando a preservação, conservação e manutenção deste patrimônio cultural imaterial, resolvemos usar como método didático as expressões corporais presentes em nossas danças regionais, pois acreditamos que:

As leis têm assim um caráter probabilístico, aproximativo e provisório, bem expresso no princípio da falsificabilidade de Popper. Mas acima de tudo, a simplicidade das leis constitui uma simplificação arbitrária da realidade que nos confina a um horizonte mínimo para além do qual outros conhecimentos da natureza, provavelmente mais ricos e com mais interesse humano, ficam por conhecer. (IDEM, p.51).

Diante das análises e vivências experimentadas nas oficinas que já ministrei em eventos de várias naturezas dentro e fora do estado, cheguei à conclusão que o modelo tradicional na dança no ensino extrapola sua relação com a classe social, o gênero e a técnica de dança. Tal discurso sai das salas de aula de balé clássico e se amplifica para as danças

32 Santos, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. São Paulo, Cortez, 2003.

populares, regionais e de mídia, criando nessas aulas de dança, também corpos disciplinados, domesticados, “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2004). Gehres (2008) mencionando um modelo “científico” de dança acredita que ele tenha sido forjado dentro do pensamento pedagógico da própria dança, como uma espécie de mutação artística cultural e divide-se em dois pressupostos: a “dança como movimento” e a “dança como arte”.

A “dança como movimento”, como observa a autora, “ênfatisa os aspectos anatomo-fisio-psico-socio-cinesiológicos do movimento, expressos nos comportamentos observáveis do homem/mulher que dançam” (GEHRES, 2008, p. 21). Nos episódios vivenciados, fiz as seguintes considerações ao avaliar a “dança como movimento” e a “dança como arte”: (1) As aulas são centradas no professor que demonstra os movimentos se oferecendo como referencial; (2) Os alunos reproduzem os movimentos do professor, silenciosos; (3) Preocupação com os aspectos cinesiológicos e anatômicos em detrimento dos aspectos contextuais e criativos da própria dança; (4) Preocupação com a precisão do movimento, para que algo cênico aconteça, em detrimento do processo de ensino e aprendizagem da dança e (5) O corpo é moldado, por meio de várias técnicas de dança, por um sistema que atribui o saber e o poder ao professor/professora.

6. A DANÇA E O LÚDICO

A dança se move de acordo com o tempo e espaço, desde os tempos imemoriais e, ao longo da história, vem sofrendo modificações, especialmente quando incluída nos diversos contextos sociais, como no escolar ou no âmbito do lazer. Segundo Sarto e Marcellino (2006), a dança é uma das manifestações humanas que mais engloba componentes lúdicos da cultura. Matvéiev (1986) ressaltou que o prazer e a espontaneidade são elementos importantes no que tange ao desenvolvimento da parte técnica, porém, torna-se importante que todos os recursos didático e pedagógicos sejam explorados, inclusive com a inserção do elemento lúdico, o qual, pode ser um excelente coadjuvante no processo motivacional, pelas qualidades inerentes à sua característica.

Numa tentativa de definição dos significados do lúdico, Feijó (1992) acredita que o lúdico é como uma necessidade básica da personalidade do ser humano, além de fazer parte das atividades essenciais da dinâmica. Campos (1986), discorre que o elemento lúdico pode

ser uma ligação no sentido de facilitar a aprendizagem, relacionando a utilização desse elemento lúdico como um agente motivacional de qualquer tipo de aula.

Para Camargo (1998), a diversão e o lúdico podem acontecer em qualquer momento do cotidiano dos indivíduos, seja nas horas de trabalho ou nos momentos de atividades apenas corriqueiras. Portanto, a atividade permeada por elementos lúdicos pode causar liberdade de ação, proporcionar prazer, ser uma fonte de aprendizado, comunicação, criatividade, entre outros, sem necessariamente ter um compromisso com a realidade.

Marcellino (1990) vê uma possibilidade de passagem de níveis menos elaborados, para os mais complexos, com a utilização de aspectos lúdicos e reconhece, nestes elementos, um meio propiciador do espírito crítico, seja na prática ou na observação. Porém, este mesmo autor ainda busca compreender os significados efetivos deste fenômeno, visto o seu caráter abrangente, resultando em uma grande abertura de discussões acerca de seu significado e de sua caracterização, que acaba por se associar a uma infinidade de manifestações culturais construídas ao longo de gerações.

A importância das atividades lúdicas tem sido reconhecida por muitos na esfera educacional, como instrumento para o desenvolvimento em níveis físico, emocional, social e intelectual, inserindo, neste conceito, o sentimento, a emoção e a imaginação do indivíduo. Segundo Almeida (1998), a educação lúdica na formação global do indivíduo, pode vir a favorecer relações reflexivas, criadoras, inteligentes e socializadoras, tornando o ato de educar em um compromisso consciente, permeado pelo prazer e pela satisfação individual.

Para Santos e Kocian (2006), o lúdico é educativo e apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana, sendo que, na idade infantil e na adolescência, a finalidade é essencialmente pedagógica. Freire e Schwartz (2006) ressaltam que o elemento lúdico associado a aspectos afetivos contribui para a aquisição de habilidades específicas, privilegiando não só a construção do conhecimento motor e técnico, mas uma dimensão mais afetiva, criativa e humana. Além disso, o lúdico é capaz de ampliar a gama de possibilidades pedagógicas, ao criar uma diversidade de ações motoras básicas motivadas pela satisfação das expectativas e pelo respeito às limitações e potencialidades. (FREIRE; SCHWARTZ, 2005).

Por ser a dança uma das mais antigas formas de arte, onde se expressam emoções por meio de gestos e movimentos significativos, os movimentos corporais possibilitam às pessoas

se comunicarem, aprenderem, sentirem o mundo e se fazerem percebidas, transcendendo, assim, o poder das palavras.

À dança pode-se associar também um caráter inclusivo, ao trazer uma bagagem que possibilita uma forma de inserir o indivíduo na sociedade, criando possibilidades de transformá-lo em pessoa e a pessoa em cidadão, expressando a intensidade dos seus sentimentos e emoções. Assim, a dança é capaz de desenvolver no indivíduo aspectos sociais, cognitivos e motores, associados à sensações de prazer, o que justifica o interesse, neste artigo, em relação à importância de se associar as linguagens artísticas, estética e, especificamente, as lúdicas.

A dança potencializa experiências capazes de oportunizar o encontro do ser humano consigo e com seu próximo de forma sensível, espontânea e lúdica, o que é de inegável importância para os indivíduos que têm como objetivo fugir de suas rotinas diárias ou se livrarem do estresse que o seu cotidiano de trabalho proporciona (GASPARI; SCHWARTZ, 2007).

Sob o aspecto do conteúdo artístico do lazer, a dança está amplamente inserida, posto que busca expressar um desejo, uma necessidade e representando um dos meios de expressão mais acessíveis às diversas classes sociais e às diferentes cidades. Para quem a vivencia, é um dos grandes prazeres que se pode desfrutar, principalmente para aquele que atinge sensações de alegria, poder, euforia e, principalmente, quando se atinge a superação dos limites do movimento, o que pode ser exemplificado pela atividade proposta neste artigo.

7. A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerado a mais antiga das artes, a dança é também a única que dispensa materiais e ferramentas. Ela só depende do corpo e da vitalidade humana para cumprir sua função enquanto instrumento de afirmação dos sentimentos e experiências subjetivas do homem. Segundo certas correntes da antropologia, as primeiras danças humanas eram individuais e se relacionavam à conquista amorosa. As danças coletivas também aparecem na origem da civilização e sua função associava-se à adoração das forças superiores ou dos espíritos para obter êxito em expedições guerreiras ou de caça ou ainda para solicitar bom tempo e chuva.

Dança, em sentido geral, é a arte de mover o corpo seguindo certa relação entre tempo e espaço, estabelecida graças a um ritmo e a uma composição coreográfica. A dança educativa revela a alegria de se descobrir através da exploração do próprio corpo e das qualidades de movimento. Uma vez entendido a riqueza das possibilidades de movimento de uma pessoa. Tradicionalmente, a dança é algo para ser “apresentado e visto”. No mundo contemporâneo, entretanto, esta barreira entre o artista e o público está sendo quebrada. O desafio agora é estabelecer um diálogo mais próximo também entre a arte e a educação em uma mesma atividade, isto visa proporcionar vivências de dança que articulem a criação pessoal e coletiva de movimentos, a apreciação e o conhecimento da dança de modo a integrar a razão e o sensível, o individual e o coletivo, a arte e a educação.

Através da utilização de uma metodologia específica, busca-se o alcance de qualidades físicas e psíquicas próprias da infância. Dançar é definido como uma manifestação instintiva do ser humano. Antes de polir a pedra e construir abrigos, os homens já se movimentavam ritmicamente para se aquecer e comunicar. A dança na vida das crianças é fundamental, tanto para sua formação artística quanto para sua integração social. Segundo CINTRA, R. (2002,p.46) a dança desenvolve os estímulos a seguir:

- ✓ TÁTIL – Sentir os movimentos e seus benefícios para seu corpo;
- ✓ VISUAL – Ver os movimentos e transformá-los em atos;
- ✓ AUDITIVO – Ouvir a música e dominar o seu ritmo;
- ✓ AFETIVO – Emoções e sentimentos transpostos na coreografia;
- ✓ COGNITIVO – Raciocínio, ritmo, coordenação;
- ✓ MOTOR – Esquema corporal.

A dança proporciona, na educação infantil, elementos significativos que favorecem o desenvolvimento do ser humano. As atividades a serem aplicadas com as crianças devem ser naturais envolvendo o andar, correr, saltar, saltitar, equilibrar, rodopiar, girar, rolar, trepar, pendurar, puxar, empurrar, deslizar, rastejar, galopar e lançar. Danças como balé, dança de roda, clássicas, modernas, folclóricas, podem ser trabalhadas com as crianças, pois apresentam ritmos diferentes. O professor tem que saber explorar o potencial do aluno, possibilitando seu desenvolvimento natural e favorecer o despertar da criatividade e de sua consciência social.

A Dança é tão importante para a criança quanto brincar, falar, cantar. Abrange uma riqueza de movimentos que envolvem corpo, espírito, mente e emoções que favorecem a aprendizagem infantil. Por meio de ações que envolvem a Dança, a aprendizagem ocorre de forma direta e íntima, pois a criança assimila informações com o corpo, mente e emoções. Logo, um programa de ensino deve propiciar vivências, de forma criativa, dos benefícios e valores educacionais das atividades que envolvem música e movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim pôde-se inferir que, dessa construção discursiva emergem, nas situações de ensino e aprendizagem, formas de formação e disciplinamento do corpo através das técnicas e das práticas em oficinas, tomando “o movimento observável como objeto, tornando o corpo um instrumento a ser refinado e afinado para fins de eficiência e eficácia rítmico-cinestésica, entendida como essencial para a construção do corpo que dança” (GEHRES, 2008, p. 89).

Para tanto, é necessário que a escola abandone paradigmas que compreendem a dança apenas como necessária às datas festivas, desconstruindo uma visão baseada no senso comum onde a dança aparece “desprovida de conteúdos e/ou de mensagens culturais”, como consideram os Parâmetros Curriculares Nacionais ao apontar como relevante que a escola seja capaz de:

[...] desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo [em] dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. (BRASIL, 1998, p.70).

Sendo assim, quando trabalhamos a dança no projeto Mais Educação com alunos do ensino fundamental na Escola Hilda Vieira, Bairro da Marambaia, região metropolitana de Belém, percebemos uma significativa melhoria na aprendizagem destas crianças e adolescentes, pois passaram a desejar ir mais à escola, compartilhar suas experiências e saberes de modo a contribuir para o enriquecimento da dinâmica de uma educação integral, muitas vezes criando passos e desvendando seus horizontes culturais em favor de si, dos professores e de sua família, valorizando uma cultura antes tida como fora de moda, se apropriando dela para construir um alicerce educacional com a sua cara, porém deve-se levar

em contar os conhecimentos e os repertórios de diferentes ritmos que os alunos já possuem, respeitando suas opções por determinadas danças e ao mesmo tempo contextualizando as demais em suas dimensões culturais e históricas. A permanência de preconceitos poderá ser superada se levarmos para a realidade dos alunos os diferentes significados da dança na sociedade, indicando suas variadas potencialidades para o desenvolvimento educacional no que diz respeito aos aspectos cognitivos, corporais e nas relações sócio afetivas, caberá, portanto aos educadores a busca autônoma de conteúdos e metodologias que colaborem para uma prática mais significativa ao aprendizado do educando.

A música como alternativa didática aguça o interesse do aluno, que muitas vezes sem perceber se encontra totalmente envolvido no processo, uma vez que o conjunto de palavras contidas no texto da música é aproveitável em distintas temáticas como ponto de partida na construção do ensino-aprendizagem.

O convívio do aluno no ambiente escolar associado à música provoca uma significativa melhoria no humor, desse modo produzirá um ambiente com indivíduos mais alegres que tendem a serem mais motivados a participar das atividades escolares, pois seu nível de concentração aumenta na mesma proporção quando se entrega à dança, além disso, o uso da música na escola provoca também um melhor relacionamento entre os alunos, facilitando trabalhos coletivos e contribuindo com a perda da timidez, favorecendo a linguagem corporal.

Diante das afirmativas, fica explícito que a musicalização contribui diretamente no desenvolvimento cognitivo, lingüístico, psicomotor e sócio-afetivo do aluno, independente de sua faixa etária. A música promove em alunos com necessidades especiais uma maior inserção no convívio social. É notável em uma sala de aula que a música utilizada como base curricular em diferentes disciplinas é de extrema importância, pois garante um resgate do aluno para com o conteúdo e seu educador. O simples fato de ter uma música no ambiente escolar, enquanto são desenvolvidas explicações de conteúdos didáticos, já favorece em um melhor comportamento disciplinar por parte dos alunos no transcorrer da aula.

Acreditar na força transformadora da dança é expressá-la de forma alegre e empolgante, como o fazem os Grupos Parafolclóricos Frutos do Pará, BFAM, Mapinguari, Sabor Marajoara, Muiraquitã e tantos outros em seus shows dentro e fora do Brasil, onde quer que nos encontremos! É irradiar euforia e entusiasmo! É manifestar nossas riquezas artísticas

São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014

impregnadas pelas vertentes afro, indígena e europeia! É cantar como o mestre do carimbó Pinduca, “Garota do Tacacá”!

Oi mexe, mexe menina
Pode mexer sem parar
Você agora é a minha
Garota do tacacá (bis)
Rala, rala a mandioca
Espreme no tipiti
Separa na tapioca
Apara o tucupi
Prepara meu tacacá
Gostoso com açai (bis).

Ou ainda como Lia Sophia, “Ai Menina”!

Menina o que fazer com seu rebolado?
Ai á/Menina o que fazer com essa saia rodada?
Ai á
Se o tambor começa, tua saia gira
O mundo inteiro pára pra te ver menina
Me diz o que fazer com teu rebolado?
Ai á
Menina o que fazer com essa saia rodada?
Ai á
É na palma, é no couro, essa roda gira
O que vou fazer pra te ter menina?
Ai Menina, vem!
Pra roda vem!
Ai Menina!
Aqui tem carimbó
Todo mundo balança no teu bailado
Curimbó segue a ginga do teu rodar.

Portanto, dançar, representar e atuar nada mais é do que fazer história e se (re)descobrir num horizonte infinito de características culturais atraentes a ponto de (re)escrevê-las num horizonte educacional integral descortinando a imagem de que “o caboclo é hoje o mesmo negro ou mesmo índio marginalizado de ontem”³³

REFERENCIAS

³³ MACIEL, A. F. A Literatura do Carimbó II. *O Liberal*, Belém, 13 abr. 1986. 1º Caderno. Col. Danças folclóricas, p. 18.

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9^a ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Programa Mais Educação, Educação Integral: Texto referência para o debate nacional** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. Brasília, 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Programa Mais Educação, Educação Integral: Texto referência para o debate nacional** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Publicada no D.O.U. de 15 de abril de 1998 - Seção I – p. 31. Alterada pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 31 de janeiro de 2006.

CAMARGO, L.O.L. **Educação para o Lazer**, São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem**, 19^a ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986

CARVALHO, R. T. **Discursos pela Interculturalidade no Campo curricular da Educação de jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

CINTRA, R. C. **A comunicação do corpo diferente: a dança como dissolução do seu estigma**. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. PUC/SP. 2002.

Documento de Contribuição Brasileira à Conferência Rio+20.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento**. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1992.

FOUCAULT, M. **Os corpos dóceis. Vigiar e punir.** 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

FREIRE, I. M. **Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento.** Caderno Cedes, Campinas SP, v. 53, p. 31-55, 2001.

FREIRE, M.; SCHWARTZ, G. M. **Afetividade nas aulas de natação: mediação do professor.** Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v.10, n.94, março, 2006.

GASPARI, J. C.; SCHWARTZ, G. M. **Vivências em arte circense: motivos de aderência e expectativas.** Motriz, Rio Claro, v.13 n.3 p.158-164, jul./set. 2007.

GEHRES, A. F. **Corpo-Dança-Educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais.** Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

HORTA, M. de L. P. et al. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, 1999.

HORTA, M. de L. P. **Guia de educação patrimonial.** Rio de Janeiro: IPHAN; Ministério da Cultura, 1999.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1998.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação.** Campinas: Papirus, 1990

MARQUES, I. A. **A Dança no contexto: Uma Proposta para educação contemporânea.** 1996. Tese (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola,** 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

MARTIN, J. **A Dança Moderna. In: Revista Proposições. Dossiê Epistemologia e Teorias de Educação no Brasil: balanço e perspectiva.** v. 18, n. 1 (52) jan/abr. 2007.

MATVÉIEV, L. P., **Fundamentos do Treinamento Desportivo.** 1ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

ROSA, L. **Uma experiência fenomenológica: o corpo que dança.** In: XAVIER, J.; MEYER, S.; TORRES, V. (orgs). Coleção dança cênica: pesquisas em dança. v.1, Joinville: Letradágua, 2008.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo, Cortez, 2003.

SANTOS, R. R. F.; KOCIAN, R. **As possibilidades das brincadeiras infantis e jogos populares nas aulas de Educação Física Infantil: um estudo de caso.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 11, n. 99, agosto 2006.

SARTO, K. C; MARCELLINO, N. C. **Dança e lazer**. In: TOLOCKA, R. E; VERLENGIA, R.(Orgs). **Dança e diversidade humana**. Campinas: Ed. Papirus, 2006.

Secretária de Estado da Educação. **Reflexões e Contribuições para Educação Patrimonial**. Belo Horizonte: 2002. (Lições de Minas, 23).

STRAZZACAPPA, M. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In.: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Papirus Editora. Campinas – SP. 2001. Coleção Ágere.